

**NATHÁLIA CRESCÊNCIO PALHANO**

**“Amanhã é dia de brinquedo!”**

**A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o  
brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba**

**CURITIBA  
2009**

**NATHÁLIA CRESCÊNCIO PALHANO**

**“Amanhã é dia de brinquedo!”**

**A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o  
brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba**

Dissertação apresentada como requisito parcial para à  
Obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de  
Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora: Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani**

**CURITIBA  
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Palhano, Nathália Crescêncio

Amanhã é dia de brinquedo! : a fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba / Nathália Crescêncio Palhano. – Curitiba, 2009.

103f. : il. algumas color., retrs.

Inclui referências

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação pré-escolar – Curitiba (PR). 2. Professores de educação pré-escolar. 3. Brinquedos. 4. Educação de crianças. I. Garanhani, Marynelma Camargo, 1967-. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.21

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Dedico este estudo a meus pais, educadores por excelência...  
E a todos apaixonados pela Educação Infantil.

## AGRADECIMENTOS

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram,  
mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso existem momentos inesquecíveis,  
coisas inexplicáveis e **pessoas incomparáveis**.*  
Fernando Pessoa

Durante este período em que realizei esta pesquisa muitas pessoas participaram direta ou indiretamente, sem as quais eu não teria concluído este estudo e o meu curso de mestrado. A todos meu eterno agradecimento, especialmente:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial, às professoras: Tânia Maria Braga e Maria Augusta Balsanello. À professora Tânia agradeço também as contribuições oriundas das disciplinas de Seminário de Dissertação e da banca de qualificação, pois elas foram centrais na elaboração do presente trabalho, fazendo com que eu não perdesse o **foco**.

À minha orientadora Marynelma Camargo Garanhani por, acreditar e aceitar estar comigo estes anos de pesquisa, sendo sempre presente com seus saberes que vão além dos conteúdos acadêmicos. Por sua confiança, paciência, carinho e cuidado. Obrigada por ter sido minha “mãe” dentro da Academia.

À professora Maria Carmem Silveira Barbosa, pelo carinho, atenção e pelas riquíssimas contribuições durante o período de qualificação da pesquisa.

Aos meus colegas do EducaMovimento, especialmente Marcos Rafael Tonietto, Tatiane Monteiro e Lorena Naldoni pelos conhecimentos compartilhados e pelo constante incentivo ao longo desta trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/Departamento de Educação Infantil, pela credibilidade e autorização do estudo;

À Direção dos CMEI's pela confiança e receptividades;

Às educadoras dos CMEI's pela disponibilidade, confiança e carinho;

Aos pais das crianças, pela acolhida e autorização das imagens;

Aos professores do Departamento de Educação Física UFPR, especialmente: Rosecler Vendruscolo, Letícia Godoy, Vera Luiza Moro, Cláudio Portilho Marques e

Doralice Lange S. Rocha, pelos saberes imprescindíveis à minha formação e pelo constante incentivo;

Aos amigos da Cabral, representados pela grande amiga Márcia Figueiredo, que talvez mesmo sem saber, contribuiu muito com seus saberes de arte-educadora que me serviram sempre de estímulo nos momentos de cansaço.

Às minhas irmãs do Ministério Kairós e irmãos da Renovação Carismática Católica pelas orações e compreensão de minha ausência devido à pesquisa.

A Família Latuf pelo carinho e pelas orações.

Aos meus queridos irmãos, Nicolas e Marco e especialmente à minha irmã Laure por sempre acreditar que eu seria capaz e pelo incentivo quase que diário. Amo muito vocês!

Aos meus pais, Gabriel Muniz Palhano e Maria Madalena Crescêncio Palhano que incansáveis sempre estiveram presentes com muito amor e incentivo de diferentes maneiras. Serei eternamente grata!

Ao meu amado, Daniel, pessoa extremamente especial que soube compreender minha caminhada de mestrandia, dividindo nosso tempo de namoro, noivado e preparação para o casamento com minha difícil missão de pesquisadora iniciante.

E a Jesus Cristo, sustento eterno. A quem recorri infinitas vezes neste período e que sempre acalmou meu coração, mostrando-me o caminho a seguir...

## **RESUMO**

A presente pesquisa buscou investigar a compreensão de educadoras de Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (CMEI's) sobre o brinquedo na

rotina pedagógica dos mesmos. Os subsídios teóricos foram os estudos de Brougère (2004, 2004b), Uemura (1988,1999) e Wajskop,(1996, 2005) sobre o uso do brinquedo na escola e de Barbosa (2006) e Batista (1998) sobre a organização da rotina na Educação Infantil. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação, a entrevista e a fotografia como suporte da narrativa de análise dos dados. A fala das educadoras mostrou que entendem o brinquedo como objeto da cultura escolar, objeto indispensável para a escola da criança pequena, como também há um conhecimento a respeito dos diferentes tipos de brinquedo e suas funções, mas demonstram dificuldades em relatar em que momentos da rotina pedagógica cada brinquedo é inserido. Assim, concluo que as educadoras compreendem o brinquedo como um material didático para a Educação Infantil, conforme o conceito proposto por Uemura (1989) e reconhecem para que servem (sua função), mas ainda estão por compreender seu uso como recurso didático na prática pedagógica com as crianças pequenas.

Palavras Chaves: Brinquedos. Educação Infantil. Rotina pedagógica.

## **ABSTRACT**

This study researches the understanding that educators of the Municipal Early Childhood Education Centers of Curitiba (Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba - CMEI's) have of the use of toys in their pedagogical routine. The theoretical data is based on studies by Brougère (2004, 2004b), Uemura (1988,1999) and Wajskop,(1996, 2005) about the use of toys in schools and by Barbosa (2006) and Batista (1998) about the organization of a routine in Early Childhood Education. The methodological tools used were observation, interviews and photography to support the narrative of data analysis. The educators' statements showed that they regard the toy as an object of school culture, an indispensable object in schools for young children. They also had knowledge of different kinds of toys and their functions, but found it difficult to express at what moment of the pedagogical routine each toy is introduced.

Thus, I conclude that educators regard the toy as a didactic tool in Early Childhood Education, according to the concept proposed by Uemura (1989), and they recognize what these are for (their function), but don't quite comprehend their use as a didactic resource in pedagogical practices with young children.

**Key Words:** Toys, Early Childhood Education, Pedagogical Routine



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	
Qualidades para análise de brinquedos	26
QUADRO 2	
Categorias de Análise de Brinquedos	28
QUADRO 3	
Processo de autorização da pesquisa exploratória para a realização da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba	38
QUADRO 4	
Sistematização da Pesquisa Exploratória para realização da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba	38
QUADRO 5	
Educadoras das turmas de crianças entre 2 anos e 6 meses/ 3 anos e 6 meses dos CMEI’s participantes da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba	42
QUADRO 6	
Educadoras participantes da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba	43
QUADRO 7	
Sessões de observação e entrevistas da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba	44

#### QUADRO 8

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o **DOMINÓ** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 54

#### QUADRO 9

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **CENTOPÉIA DE PANO** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 55

#### QUADRO 10

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **BONECA BEBÊ** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 56

#### QUADRO 11

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o **URSO DE ENCAIXE** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 57

#### QUADRO 12

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o **FANTOCHE** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 58

#### QUADRO 13

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **BOLA** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 59

#### QUADRO 14

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o **TRICICLO** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba 60

#### QUADRO 15

A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **CORDA** na pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

61

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Os perigos da Escola de período integral

32

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	
Estrutura da Rotina	63
IMAGEM 2	
Sala de Atividade (7h15min)	65
IMAGEM 3	
Refeitório (8h15min)	65
IMAGEM 4	
As atividades (8h45min)	66
IMAGEM 5	
As atividades (9h10min)	66
IMAGEM 6	
Higiene (9h30min)	67
IMAGEM 7	
Almoço (10h30min)	67
IMAGEM 8	
Hora do Sono (11h)	68
IMAGEM 9	
Hora do Conto ou História (14h)	68
IMAGEM 10	
Lanche (14h30min)	69
IMAGEM 11	
Cantinhos (15h)	69
IMAGEM 12	
Sopa (16h)	70
IMAGEM 13	
Saída (17h)	70
IMAGEM 14	
Atividade Pedagógica (1)	74
IMAGEM 15	
Troca	75

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE IMAGENS

RESUMO

ABSTRACT

<b>CAPÍTULO 1 - “Lá vou eu!”</b>	15
1.1 Eu vou...contando...minha história	15
1.2 Brinquedo? Qual? Quando?	16
<b>CAPÍTULO 2 - "Mas...Por quê?"</b>	21
2.1 Mas, afinal, o que é o brinquedo?	21
2.2 A seleção do Brinquedo: “Brincar do quê? Para quê?”	24
2.3 Onde está o brinquedo nos Centros de Educação Infantil?	31
<b>CAPÍTULO 3 - "Era uma vez...Uma pesquisa..."</b>	36
3.1 A trajetória	36
3.2 Os participantes da pesquisa	40
3.3 Os instrumentos	44
3.4 A organização da análise dos dados	47
<b>CAPÍTULO 4 - “Já observei, fotografei e conversei. E agora?”</b>	49
4.1 O que é o brinquedo?	49
4.2 Para que serve cada brinquedo?	53
4.3 Qual brinquedo para cada momento?	62

**CAPÍTULO 5 - “Está na hora de guardar!”**

- “Ah... mais já? Só mais um pouquinho?” .....78

**REFERENCIA** .....81

**ANEXOS** .....88

## CAPITULO 1 – “Lá vou eu!”

*Eu peço*

*Olhe para mim e me veja por dentro.*

*Me ouça e tente me entender.*

(Adriana Friedmann, 2005, p.15.)

### 1.1 Eu vou... Contando... Minha história...

Pode o interesse pelo magistério ser nato ou é apenas uma influência do meio? Verdadeiramente não sei se esta questão tem uma resposta, mas percebo que em minha vida ele ocorreu devido à forte referência que tenho em meus pais. Meu pai é professor de português e literatura, minha mãe é educadora de crianças muito pequenas<sup>1</sup>. Esta referência era visível desde a mais tenra idade quando nas brincadeiras de minha infância aconteciam as brincadeiras de **escolinha** e era sempre eu quem organizava o momento de brincar.

Brincando de **casinha** ou **escolinha** era sempre eu quem ocupava o papel de mãe ou professora. Hoje, estudando a infância, consigo perceber uma forte relação destas brincadeiras com minha escolha profissional.

Mas pensar em ser professora de Educação Física, até o terceiro ano da graduação em Licenciatura era algo muito amplo e eu não conseguia ainda visualizar um campo específico de atuação profissional. Isto permaneceu até o momento em que cursei a disciplina **A Educação Física em Contextos Educativos I**, que abordou a atuação do profissional de Educação Física na Educação Infantil.

Esta disciplina desencadeou o meu encantamento pelo magistério. Posso dizer que foi uma **luz no fim do túnel**<sup>2</sup>, em um momento da graduação no qual eu não conseguia visualizar um caminho a seguir em meio a tantos que a formação em Educação Física oferece.

Neste cenário eu vivia o difícil período de escolha de um tema para o trabalho de conclusão do curso de graduação. Foi então que me envolvi com as

---

<sup>1</sup> Esclareço que nesta pesquisa farei uso da expressão **criança muito pequena** para me referir crianças com menos de 3 anos de vida (Vygostky p. 109, 1984).

<sup>2</sup> Metáfora para designar algo que está prestes a ser resolvido.



questões da escola<sup>3</sup> da criança pequena e desenvolvi um estudo (PALHANO, 2006) no qual identifiquei e classifiquei os brinquedos presentes em nove Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da Rede Municipal de Educação de Curitiba-Paraná.

O estudo monográfico foi o início de uma trajetória que me possibilitaria mais tarde (2007) o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, conseqüentemente, a realização da presente pesquisa, intitulada *“Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba.*

A expressão **“Amanhã é dia de brinquedo!”** foi por diversas vezes escutada nos corredores dos CMEI's de Curitiba, durante o ano de 2006, enquanto realizei minha pesquisa monográfica (Palhano, 2006). Este fato me instigou a investigar a compreensão destas educadoras<sup>4</sup> sobre o uso do brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil.

## 1.2 Brinquedo? Qual? Quando?

Para Wajskop (1996, p.11), desde os estudos de Rousseau (1712-1778), *“a brincadeira aparece como uma forma positiva de educar as crianças através da utilização de objetos, do imaginário e do corpo”*, sendo uma maneira que os educadores encontraram de introduzir as crianças no mundo dos adultos. Ainda para a autora, muitas concepções e teorias pedagógicas contribuíram para que a brincadeira fosse vista como ofício da criança e mobilizasse o surgimento de instituições para a educação da criança pequena.

A partir de então, iniciou-se uma mudança no tratamento das crianças e elas passaram a ocupar um espaço específico e próprio na sociedade. Isto foi diretamente refletido nos espaços de educação destinados a elas, onde o brinquedo

---

<sup>3</sup> O termo **escola** está sendo entendido neste estudo como ambiente formal de educação, independentemente de faixa etária.

<sup>4</sup> Considerando que a maioria de profissionais que atuam na educação infantil é do sexo feminino, o termo **educadora** será utilizado nesta pesquisa no gênero feminino *“não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino”* (Oliveira-Formosinho 2002, p. 133).

e a brincadeira se fizeram presentes como elementos indispensáveis. Uma maneira de reforçar o papel da criança e garantir uma estrutura própria para a infância.

Neste sentido, Garanhani (2004 p.26) destaca que

“a escola da pequena infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios – a afetividade, a cognição e o movimento –, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em **diferentes linguagens**<sup>5</sup> [grifo meu]: oral, corporal, musical, gráfico pictórica e plástica”.

Assim, nas Instituições de Educação Infantil a criança poderá elaborar e reelaborar suas experiências para que possa absorver, compreender e criar seus conceitos a partir de suas experiências com o meio.

O brinquedo permite que a criança, além das dimensões motoras, cognitivas e afetivas desenvolva também, a socialização, a parceria, a cooperação, entre outros. Nesta fase a escola tem um papel fundamental, na medida em que insere a criança num outro universo, mais complexo, que vai exigir dela novas adaptações.

Segundo Gomes (2009), é na fase da Educação Infantil que a linguagem da criança começa a desenvolver-se e a possibilidade de dizer **não**, **eu** e **meu** surge como a expressão do eu próprio em oposição ao outro. Nesta situação torna mais evidente a disputa pelos brinquedos e verifica-se uma grande mudança na consciência que a criança tem de si própria.

Assim, para a pesquisa, foram selecionadas educadoras que trabalham com turmas maternas, **crianças com menos de três anos de idade**, por que para esta faixa etária o brinquedo permite, além da exploração e desenvolvimento das diferentes linguagens, a satisfação de desejos imediatos:

“para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária [...]. O comportamento de uma **criança muito pequena** [grifo meu] é determinado, de maneira considerável [...] pelas condições em que a atividade ocorre” (Vygostky, p. 109 1984).

---

<sup>5</sup> Palomo (2001, p.13 apud Garanhani 2004 P.21) conclui, curiosamente, em seu estudo que “o homem de hoje deixou de lado a concepção ingênua de que só o falar poderia ser linguagem e, mais ainda, de que o seu falar (a sua língua) seria melhor do que as outras. Busca ser bilíngüe e até multilíngüe. Constrói suas mensagens de maneiras cada vez mais elaboradas, aproveitando todas as possibilidades que o sistema lhe oferece. Não abre mão dos inúmeros meios de expressão não-verbais. Mas, principalmente, se libertou da mais ingênua das concepções e aceitou que vários sistemas significantes podem existir sem se construírem necessariamente com o auxílio da língua ou a partir do seu modelo”.

A escolha desta faixa etária se fez por entender que é nesta fase da vida que a criança necessita interferir no seu ambiente com atitudes cada vez mais intencionais. Fase do desenvolvimento onde ela tem muitas conquistas e descobre sua independência, a qual contribui para a realização de diversas atividades levando a uma autonomia.

“Do ponto de vista do desenvolvimento, as crianças dessa fase estão construindo as habilidades motoras, tais como: andar e locomover-se; subir e descer escadas; passar por obstáculos; puxar e empurrar objetos. Começam também a balançar-se, escorregar, equilibrar-se, lavar-se, comer, direcionar-se para todo canto da casa, puxar gavetas, examinar objetos, sozinhas, sem o auxílio dos adultos. É o momento de livrar-se das fraldas, alcançando o controle dos esfíncteres. Uma grande conquista dessa etapa é o prazer de descobrir o mundo das palavras, seus significados e a articulação da linguagem com os adultos que a rodeiam. [...] O contato sensorial com os objetos, pessoas e seres da natureza é fundamental, pois são **imediatistas** [grifo meu] e bastante centradas em si mesmas, o que significa que só pensam sobre as coisas que vêm, tocam e sentem. Atentas, logo assimilam a rotina do seu dia-a-dia e a sua casa já não lhes oferece mais grandes desafios”. (Instituto Libertas, 2009)

Eis a razão pela qual cabe aos profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEI's), organizarem uma equipe pedagógica comprometida em compreender a relevância da presença e do desenvolvimento de práticas para a Educação Infantil que utilizam o brinquedo como instrumento pedagógico.

O brinquedo pode ser definido como qualquer objeto que a criança utiliza para brincar, no entanto, nesta pesquisa será conceituado como “[...] *objetos que dão suporte ao brincar* [...]” (Brasil, 1998 p.71). Considerando-se brinquedo “*aquele que encontramos nas vitrines das lojas, que pode ser presenteado e reconhecido como brinquedo pelos diversos protagonistas*<sup>6</sup>” (Brougère, 2004b p. 15), mas que se constitui como brinquedo que é, apenas no divertimento infantil.

Brinquedo este, responsável pelo “*mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados*” (Vygostky, 1984 p. 106) e contribui positivamente para o desenvolvimento da criança. Estas considerações descrevem o que torna este objeto um recurso indispensável nas Instituições de Educação de crianças pequenas.

---

<sup>6</sup> Entende-se por protagonistas: “os **fabricantes** (e mais além o sistema de produção e de distribuição que faz com que ele exista que contribui para o seu significado e o torna acessível), as **crianças** visadas por esses fabricantes e que vão usá-lo e finalmente, os **pais** e, mais além, todos os adultos (familiares, **educadores**, amigos) que o põem à disposição desses seres dependentes, com presentes e com a construção de ambientes (**creches**, **escolas**, centros de lazer, ludotecas) [grifo meu]” (Brougère, 2004b p. 15).

“Para compreender um brinquedo, é necessário saber **de onde ele vem** [grifo meu] (o sistema de produção e de difusão no qual se inscreve), **os significados que carrega** [grifo meu] e que fazem dele a expressão de uma cultura da qual o seu criador nem sempre tem consciência, na medida em que se inscrevem na evidência, a obviedade que concerne à criança, à brincadeira... É preciso situá-lo nos desafios comerciais, familiares, educativos. E é tão importante ou, talvez, ainda mais importante, **captar o sentido que a criança dá a ele** [grifo meu], o que faz com ele e como dele se apropria”. (Brougère, 2004b p. 15)

Apesar de estar investigando a compreensão das educadoras, não tenho como isolar meu pensamento a respeito da criança, pois ela é um sujeito importante da cultura da escola<sup>7</sup>.

Desta forma, concordo quando Brougère (2004) destaca que uma das dimensões para se compreender o brinquedo é captar como a criança se apropria do brinquedo. Ouso complementar estas considerações com a afirmação de que isto pode ocorrer com mais frequência, se a escola apropriar-se destes objetos.

Esta apropriação pode se revelar no planejamento das atividades, na maneira como a escola armazena os materiais, no ato da compra, no estabelecimento de horário (estruturação da rotina) para estas atividades e no jeito como a educadora inclui o brinquedo (objeto cultural) nas atividades didáticas<sup>8</sup>.

Destaco que cada fase da infância pede atividades e brinquedos específicos, devido ao período do desenvolvimento de cada criança. Desta forma,

“ações e espaços precisam ser planejados cuidadosamente para que as crianças possam desenvolver e ampliar seus recursos de comunicação corporal, com desafios que possibilitem a elas a superação de limites e avanços em sua condição de situar-se no ambiente, de explorá-lo com segurança e autonomia, conquistando aos poucos novas formas de expressão e movimento (CURITIBA, 2006 p.67).

Nota-se que investigar a compreensão das educadoras de crianças muito pequenas sobre o brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil exigiria um campo de pesquisa onde a prática educativa com crianças fosse bem consolidada e me desse a certeza que o brinquedo estaria presente naquele local.

Assim, foi feita a opção pela Rede Municipal de Educação de Curitiba, uma vez que eu já conhecia o campo devido aos estudos iniciados em 2006 (Palhano,

<sup>7</sup> Cultura da Escola - conjunto das “*características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de estão de símbolos*” (Forquin, 1993, p. 167).

<sup>8</sup> Atividades didáticas – Atividades que possibilitam o aprendizado.

2006), bem como por acreditar na seriedade com que o Município de Curitiba trata a Educação Infantil.

A investigação foi realizada então, em três CMEI's da região de Curitiba. Os mesmos foram selecionados a partir do grupo de CMEI's participantes da pesquisa realizada em 2006 (Palhano, 2006).

Para dar início a esta investigação foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

- O que é brinquedo para as educadoras dos CMEI's de Curitiba?
- Quais brinquedos são selecionados para as práticas na rotina dos CMEI's?
- Como as educadoras dos CMEI's de Curitiba utilizam o brinquedo na rotina pedagógica?

O objetivo da pesquisa foi então analisar a compreensão de educadoras dos CMEI's de Curitiba sobre o brinquedo na rotina pedagógica da educação de crianças muito pequenas e se justifica pela intenção de conhecer estas compreensões, que poderão servir de subsídio para compreender e, se necessário, (re) pensar processos de formação de educadoras da criança muito pequena.

Essa ampliação de conhecimento a respeito da importância do brinquedo nas práticas pedagógicas destinadas à criança muito pequena, por parte das educadoras, é um processo gradativo que pode ser pensado durante os horários de planejamento das práticas, através da exploração dos brinquedos disponíveis nos CEI's.

Sem um planejamento e uma prévia seleção dos brinquedos com os quais a criança terá contato, corre-se o risco do adulto impor determinado objeto à criança, que naquele momento não tenha significado nenhum para a atividade proposta e, muito menos, para a criança.

## CAPÍTULO 2 – "Mas...Por quê?"

*Um brinquedo...  
 O que é um brinquedo?  
 Duas ou três partes de plástico, de lata...  
 Uma matéria fria  
 Sem alegria  
 Sem história...  
 Mas não é isso, não é filho!  
 Porque você lhe dá vida  
 Você faz ele voar, viajar...  
 (TOQUINHO, 1987)*

Este capítulo apresenta o levantamento de alguns estudos da pedagogia, sociologia e psicologia que abordam a temática do brinquedo no ambiente educacional.

Através da aproximação dos estudos de Brougère (2004, 2004b), Uemura (1988, 1999) e Wajskop (1996, 2005) sobre o uso dos brinquedos na escola e de Barbosa (2006) e Batista (1998) sobre a organização da rotina na Educação Infantil, sistematizei um aporte teórico para analisar a compreensão de educadoras dos CMEI's de Curitiba a respeito do brinquedo na rotina pedagógica destas instituições.

### 2.1 Mas, afinal, o que é o brinquedo?

Objeto, suporte, simbólico, faz-de-conta etc, muitas são as expressões para definir o brinquedo. Cada linha de estudo aponta diferentes possibilidades de sua utilização, especialmente, quando se destina à educação da criança e seu uso na escola. Desta forma, há na literatura uma polissemia do termo que por vezes acabam confundindo o leitor.

Para Bomtempo (1986,1990), pesquisadora na área da psicologia da educação, o brinquedo é um material de aprendizagem. Em seus estudos ela observa a relação existente entre o brinquedo e o comportamento das crianças.

Quando se refere à presença deste material na escola da criança, ela acredita que o brinquedo deva encorajar a criança a fazer descobertas, mas que o caminho

para isso não depende apenas de fornecer uma grande variedade. É necessário também que haja a presença da educadora intervindo, quando necessário, para que a criança possa, com o brinquedo, dar oportunidade ao desenvolvimento das suas diferentes dimensões (motora, afetiva, social e cognitiva) sem deixar de lado a espontaneidade do brincar.

O brinquedo não necessariamente deve ser selecionado pela educadora em todas as práticas realizadas nos CEI's. É importante ressaltar que antes de ser aluno, a criança é criança e necessita ter seu tempo, suas escolhas e suas experiências preservadas, independentemente da intervenção de um adulto.

No olhar do sociólogo Gilles Brougère (2004), o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente. Ele destaca que este objeto é infantil, especificando que só tem função o brinquedo se estiver sendo manipulado pela criança, já que, segundo o autor, *“o valor simbólico é a função”* (2004, p.14).

Em sua obra **Brinquedo e Cultura** (2004), Brougère destaca que para que o brinquedo exista, apesar de ele ser um objeto infantil, não basta apenas a criança, são necessários outros membros da sociedade que possibilitam que o brinquedo chegue às mãos da criança. Estes dão uma significação social diferente da que o fabricante, o fornecedor e o comerciante lhe conferem. Para Brougère (2004), a significação que estes sujeitos conferem ao brinquedo é extremamente importante, uma vez que eles fazem parte do ambiente social em que a criança está inserida.

Neste cenário é possível identificar a significação social do brinquedo e a forma como ele pode ser inserido na escola.

Essas considerações me fazem pensar em que momentos eu tenho o objeto e quando eu tenho o brinquedo?

Segundo Brougère (2004, p. 15), *“o objeto é aquele que encontramos nas vitrines das lojas, o que pode ser presenteado e reconhecido pelos diversos protagonistas”*. E o brinquedo é aquele que não se limita à dimensão social. Que é próprio da criança e é um *“sistema de significados e práticas, produzidas não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam”* (p. 14).

*“O brinquedo é um extraordinário concentrado de cultura”*, (Brougère, 2004b p. 264) e para Brougère (2004b) ele proporciona uma estruturação da brincadeira, não inventada pelos fabricantes, por intermédio do objeto.

O objeto apóia e orienta a ação lúdica a partir do momento que a criança o identifique como brinquedo, então ele irá sustentar esta ação. Além do brinquedo,

existem outros apoios para a ação, como: *“os parceiros da brincadeira, [...] ou a organização do espaço (devemos lembrar-nos da brincadeira de esconde-esconde, cuja riqueza varia de acordo com a configuração do lugar em que ela ocorre)”* (Brougère, 2004b p. 263).

Então, para que a ação ocorra e a criança se identifique com a atividade fazendo dela uma prática duradoura, com um roteiro rico e um desenvolvimento da atividade, é necessário compreender o quanto o objeto carrega uma **cultura lúdica** (própria da infância), *“um conjunto de esquemas, de regras e de imagens que permite às crianças executarem atividades lúdicas”*. (Brougère, 2004b p. 262)

Na atualidade, esta cultura é transmitida de maneira privilegiada pelos objetos, através dos brinquedos as crianças têm acesso às diferentes brincadeiras, desde as mais tradicionais (bonecas e carrinhos), as mais recentes e inovadoras (computadores).

Neste contexto não podemos deixar de destacar, que a cultura lúdica vai variar de acordo com a construção social de cada criança e esta construção vai depender das interações com o mundo que a cerca.

É nesse aspecto, de construção social, que Brougère (2004b) define a criança como um ser social, *“inserido numa cultura que oferece ainda mais ocasiões de desenvolvimento porque enquadra, por meio de objetos intermediários, a ação e o pensamento”*. (p.266)

Estes conceitos são fundamentais para justificar o brinquedo nas Instituições de Educação Infantil, uma vez que ele pode oportunizar a criança possibilidades de ações coerentes com sua realidade sócio-cultural. Para Brougère

“pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo e significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência”. (Brougère, 2004 p. 16)

A criança como brincante por excelência vai dar significado ao objeto. Este significado vem da cultura onde esta criança está inserida, no entanto cabe ressaltar, que este significado vem da cultura se a criança for sozinha ao encontro o objeto, caso contrário, como por exemplo no espaço escolar, o significado que vem da cultura se associa a um significado gerado pela necessidade de intervenção



didática da educadora. Neste caso o brinquedo torna-se um objeto da cultura escolar<sup>9</sup>, inserido na cultura da escola

Enquanto objeto da cultura escolar sabe-se que o brinquedo tem seu espaço na Educação Infantil, no entanto em cada Centro de Educação Infantil há uma cultura da escola local, além das normatizações municipais e nacionais.

A breve menção realizada anteriormente sobre alguns estudos se fez necessária, por estes serem referência quando se trata do uso do brinquedo no ambiente escolar e por acreditar que o diálogo com a psicologia, a sociologia e a pedagogia é indispensável para pensar novas nuances sobre o brinquedo na escola da criança muito pequena.

## **2.2 A seleção do Brinquedo: “Brincar do quê? Para quê?”**

A seleção do brinquedo deveria ser uma das principais preocupações das educadoras e dos outros profissionais (diretores, pedagogos etc) das Instituições de Educação Infantil, pois uma das funções da equipe pedagógica destas é investigar o que os objetos colocados à disposição das crianças, podem estar oportunizando a elas.

Durante uma pesquisa realizada, com diretoras e pedagogas de CMEI's de Curitiba (Palhano, 2006), foi possível verificar que, naquela situação, não havia critérios pré-estabelecidos para seleção no ato da compra de brinquedos. A análise dos dados apontou que muitas pessoas opinam na compra dos brinquedos (educadores, pedagogos, diretores e pais) e, na maioria dos casos, utilizavam como critérios, a faixa etária indicada pelo fabricante na embalagem do produto, o interesse das crianças e o custo do objeto. Esta constatação pode ser verificada na fala a seguir:

*“Bom, os critérios....é BBB (risos) ....bom, bonito e barato...(risos), não...é... a gente prioriza a qualidade, a gente prioriza as qualidades dos brinquedos, por que se você opta por um brinquedo de mais baixa qualidade, a gente sabe que a durabilidade dele é menor,...então a gente intermedia, intermedia na verdade um pouco, hora a gente compra uns que é mais acessível o preço, não tem tanta qualidade tipo as panelinhas que as*

---

<sup>9</sup> Cultura Escolar - “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Fourquin, 1993 p.167).

*crianças brincam de comidinha,...essas não são tão de boa qualidade mas servem , aí a gente ta sempre repondo. Já as bonecas, os carrinhos, a gente procura de melhor qualidade pra ter uma durabilidade maior.” (Entrevista Diretora nº07, 09/06/2006. PALHANO, 2006, p.68)*

A princípio, seriam critérios ideais se o critério **bom** estivesse relacionado à relevância do brinquedo para o processo de aprendizagem na escola. Todavia, em minhas conversas com as diretoras e pedagogas participantes da pesquisa, pude perceber que o critério **bom**, estava relacionado à durabilidade do material (que não deixa de ser um critério importante) e não ao que poderia favorecer para a criança enquanto “*suporte para um mais elevado nível de desenvolvimento*” (Leontiev, 1998).

Desse modo, pude constatar relacionando a análise dos dados com os estudos de Garon (1998) e Michelet (1998), que os critérios bom, bonito e barato, relatado pela diretora, não seriam os mais interessantes para aquisição de novos brinquedos. No entanto, esses são os utilizados pela coordenação e direção dos CMEI's pesquisados.

Alguns autores como o psicólogo francês André Michelet (1998), a psicóloga canadense Denise Garon (1998), e a pedagoga brasileira Edda Bomtempo (1990) propuseram classificações que auxiliam hoje para uma adequada seleção de brinquedos para práticas pedagógicas.

Michelet (1998) pensou, em 1981, uma classificação simples para ser utilizada no cotidiano das práticas pedagógicas de educadoras. Classifica os objetos segundo a ação da criança: o que ela pode fazer com o brinquedo.

Em seus estudos desenvolvidos no ICCP (International Council for Children's Play – 1981), Michelet definiu quatro qualidades para análise de brinquedos. O quadro a seguir, proposto por Palhano (2006), organiza as qualidades propostas nos estudos de Michelet (1998).

QUADRO 1 – QUALIDADES PARA ANÁLISE DE BRINQUEDOS (Michelet, 1998)

Valor Funcional	diz respeito à sua adaptação ao usuário
Valor Experimental	diz respeito àquilo que a criança pode fazer ou aprender com seu brinquedo
Valor de Estruturação	diz respeito ao desenvolvimento da personalidade da criança e tudo que concorre à elaboração da área afetiva.
Valor de Relação	diz respeito à forma segundo a qual o jogo ou o brinquedo facilitam o estabelecimento de relações com outras crianças e com os adultos, propondo o aprendizado de regras

FONTE: PALHANO, 2006, p. 23

Através destes quatro valores, é possível fazer uma análise do brinquedo permitindo, então, que a educadora (ou qualquer outro adulto) analise o objeto desde o ato da compra até o momento em que vai selecioná-lo para uso nas práticas pedagógicas.

A versão atualizada<sup>10</sup>, desta classificação, inclui mais dois valores como sendo complementares: a **Classificação Psicológica** e a **Classificação por Famílias de Brinquedos**.

A Classificação Psicológica é formada por 126 itens que contemplam os valores de desenvolvimento, e estão subdivididos em:

- Desenvolvimento Corporal.
- Desenvolvimento Intelectual.
- Desenvolvimento Afetivo.
- Desenvolvimento Criativo.
- Desenvolvimento Social.

E a Classificação por Famílias de Brinquedos é formada por 116 tipos de brinquedos, subdivididos em:

- Brinquedos para a Primeira Idade. Brinquedos para atividades sensório-motoras.
- Brinquedos para Atividades Físicas.
- Brinquedos para Atividades Intelectuais.

<sup>10</sup> ANEXO 1 – Classificação do Sistema ICCP

- Brinquedos que Reproduzem o Mundo Técnico.
- Brinquedos para o Desenvolvimento Afetivo.
- Brinquedos para Atividades Criativas.
- Brinquedos para Relações Sociais.

Segundo o autor (Michelet, 1998), a classificação está organizada de maneira que possibilite a inserção de novos itens (categorias), desta maneira não é uma classificação fechada.

Garon (1998) apresenta uma classificação semelhante à de Michelet (1998), ou seja, propôs um instrumento que pudesse servir de base à observação e análise dos brinquedos. Ela criou o sistema ESAR <sup>11</sup>, sendo: **jogos de exercício, simbólico, acoplagem e regras**, com o propósito de responder aos profissionais de educação que o brinquedo não deve ser um fim em si, mas objeto que auxilia no desenvolvimento da criança.

Inspirado nos estudos de psicologia, o sistema apresenta-se na forma de esquema para avaliar a contribuição psicológica e pedagógica do brinquedo. Organizado em seis grupos, os quais a autora denomina facetas, a classificação traduz as dimensões comportamentais vistas sob os ângulos cognitivo, funcional, social, verbal e afetivo.

Bomtempo (1990) apresenta outra classificação e agrupa os critérios elaborados por categorias de análise que se referem a **tipo de brinquedo, aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem e usos do objeto**.

Para uma melhor visualização e explicação destas categorias de análise Palhano (2006) apresenta o quadro 2:

---

<sup>11</sup> ANEXO 2 – Classificação do sistema ESAR.

QUADRO 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DE BRINQUEDOS (Bomtempo, 1990)

<b>TIPO DE BRINQUEDO</b>	<b>Estruturado:</b> reflete em sua estrutura a finalidade a que se destina; <b>Semi - estruturado:</b> permite o brincar não só de uma maneira imposta pelo objeto, como também a descobrir novas formas de lidar com ele; e <b>Não - Estruturado:</b> permite a livre expressão da criança
<b>ASPECTOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM</b>	Focaliza o que a criança aprende com a manipulação do brinquedo. Inclui as habilidades que poderá desenvolver em contato com o mesmo: lateralidade, coordenação etc.
<b>USOS DO OBJETO</b>	Focaliza as finalidades sugeridas pelo brinquedo como: brincar de casinha, brincar de médico, bem como outros usos e funções que a criança poderá lhe atribuir.

FONTE: PALHANO, 2006, p. 24

Ao propor estas categorias, Bomtempo (1990) contribuiu com a orientação de que, na realização desta classificação e posterior análise do brinquedo, o adulto – educador – deve manipular o objeto para verificar suas características. Ela descreve em sua pesquisa que a partir desta classificação é possível também sugerir a faixa etária das crianças para indicar cada brinquedo.

O uso destas classificações é dado como alternativa para correr menos riscos de erro no momento de seleção dos brinquedos para as práticas pedagógicas da rotina escolar.

“[...] as distorções na utilização do brinquedo reforçam, no professor, a existência da dualidade brinquedo - prática pedagógica e da identificação do papel do brinquedo na sua ação. Elas podem levar o professor a acreditar na sua utilização enquanto prática o que, na realidade, não é o que acontece. O professor acredita estar oferecendo momentos de realização do brinquedo e as crianças podem não estar brincando”. (UEMURA, 1988 p. 57)

É possível que isto ocorra com frequência nas instituições de educação da criança muito pequena, visto que na maioria das vezes é a educadora quem escolhe com que objeto a criança vai **brincar**. É ela quem determina o início e fim da atividade, sendo ela também quem organiza os brinquedos na sala de atividades, geralmente armazenado-os fora do alcance das crianças.

Isso acontece, especialmente, com os chamados **brinquedos pedagógicos**. Vistos como material didático<sup>12</sup> têm um custo alto para aquisição e “*devem ser guardados nos armários para não estragar*”<sup>13</sup>.

Para Uemura (1988), o brinquedo como material didático sugere o “*brinquedo de...*” (bola, carrinho, boneca), ou seja, a ação não é integradora e como material pode ser utilizado como instrumento de repressão e controle quando a sua utilização se caracteriza como prêmio e, a sua não utilização, como punição.

Ela esclarece que o objeto deixa de ser apenas um material didático quando está sendo utilizado com **finalidade educativa**, integrando-se com o sujeito. Assim ele torna-se um recurso didático<sup>14</sup>, ele sugere o “*brinquedo com...*” (Uemura, 1989) (bola, carrinho, boneca).

Essas considerações sugerem as seguintes questões: **será que o brinquedo, que as educadoras consideram pedagógico (material didático) para o trabalho com a criança muito pequena, tem sido utilizado como recurso didático? É possível realizar a prática pedagógica fazendo uso do brinquedo como recurso didático sem determinar a ação da criança?**

Sem dúvida nenhuma é uma tarefa extremamente difícil, especialmente nas práticas realizadas com as crianças muito pequenas, uma vez que o comportamento delas é determinado pelas condições, ou seja, o meio em que ocorre a atividade (Vygotsky, 1984).

Tais observações apontam a relevância de verificar quais as compreensões de educadoras dos CMEI's a respeito do uso do brinquedo na rotina pedagógica destas instituições, para que as mesmas possam atuar de maneira a ser o outro e organizar o meio para a interação entre as crianças, e conseqüentemente favorecer o aprendizado com o uso do brinquedo.

Para Vygotsky (1984), o aprendizado é o processo em que o indivíduo adquire habilidades, valores etc e isso ocorre apenas a partir do contato com o meio, com as pessoas, com o outro, diferentemente dos processos inatos, como por exemplo, a digestão que independe da interação com outras pessoas.

---

<sup>12</sup> Material Didático - “*Algo que expressa um **estado** e **pode vir a ser** [grifo meu] recurso didático*”. Uemura (1988 p.71)

<sup>13</sup> Frase comum em alguns CMEI's investigados (sem registro de data).

<sup>14</sup> Recurso Didático – “*Expressa o **estar sendo** [grifo meu], mas tanto quanto o material didático é um meio para a ação didática e nunca um fim*”.

Eis a razão pela qual é de fundamental importância compreender como deve ser utilizado o brinquedo, pois essa interação com o objeto (meio) e o outro (educadores e demais crianças) irá favorecer o aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades, como a fala e o pensamento abstrato, que mais tarde irá tornar a criança capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira, por exemplo.

Segundo Vygotsky (1984) é através da brincadeira que a criança passa a utilizar os significados, dá sentido aos objetos e não apenas os manipula. O sentido dado a cada objeto é particular **de cada criança**<sup>15</sup> e, ao fazer isto, ela inicia o processo de formação do seu pensamento abstrato.

Nesta fase da infância a brincadeira surge de um desejo não realizado, ocorre uma oposição entre o querer e o não poder. Um exemplo é a criança que quer cozinhar e mexer no fogão. Ela não podendo, se realiza ao cozinhar com areia e brincar de casinha. O objetivo maior da brincadeira é resolver esse duo querer e não poder.

Para Vygotsky, na tentativa de resolver esta questão a criança *“envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados”* (1984 p. 106). Portanto, é através deste mundo ilusório (imaginação), que a criança copia os adultos, realizando as coisas que ainda não pode, ampliando seu acervo cognitivo e motor para o aprendizado de ações futuras, partindo do que está ao seu redor no meio em que vive e de necessidades momentâneas.

Desta forma, a educadora que está atenta ao desenvolvimento das crianças contribui com um ambiente favorável à sua capacidade de imaginação e contribui para seu desenvolvimento.

Estas referências esclarecem a importância do brinquedo nesta fase do desenvolvimento da criança. Para tanto se faz necessário ter conhecimento de **qual brinquedo selecionar? E por que este brinquedo?**

Na tentativa de responder estas questões, cabe identificar como é organizada a rotina nos CEI's com base nas políticas para a infância dos municípios, mediante o respeito ao contexto sócio e cultural em que estão inseridos.

---

<sup>15</sup> O termo **de cada criança** está relacionado ao fato de os objetos terem, para a criança muito pequena, uma força motivadora inerente (Vygotsky, 1984). Assim o significado do brinquedo para a criança é particular, o que justifica o não determinar a ação da criança.

## 2.3 Onde está o brinquedo nos Centros de Educação Infantil?

O papel da mãe de acompanhar as primeiras conquistas das crianças, na suas diferentes dimensões de desenvolvimento, tem sido cada vez mais substituído pelo papel da educadora, que é quem tem ficado com as crianças a maior parte de sua infância. Desta forma, é inegável a importância do CEI e de sua estrutura, tanto física quanto organizacional, para um bom desenvolvimento das crianças, bem como sua inserção no contexto sócio e cultural.

Mas, o que tanto me importa saber sobre a estrutura física de um CEI? E organizacional? Importa, uma vez que estou investigando a compreensão de educadoras sobre o uso do brinquedo, que faz parte de uma estrutura física inerente à organização do CEI. Estou me referindo especificamente, à organização pedagógica do CEI que se apresenta na rotina.

Após análise de alguns significados dados à palavra rotina, Barbosa a define como *“a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano”* (2006, p.42).

Cabe então diferenciar o significado de rotina do significado de cotidiano, termos tão distintos, e que por diversas vezes se confundem no ambiente da instituição escolar.

Barbosa (2006) diferencia estes termos com os seguintes conceitos:

Rotina - “É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado”. (p.35)

Cotidiano – “[...] refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...]. José Machado Pais (1986, p.10) afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a - histórico, pois o cotidiano é “o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento”. (p.37)

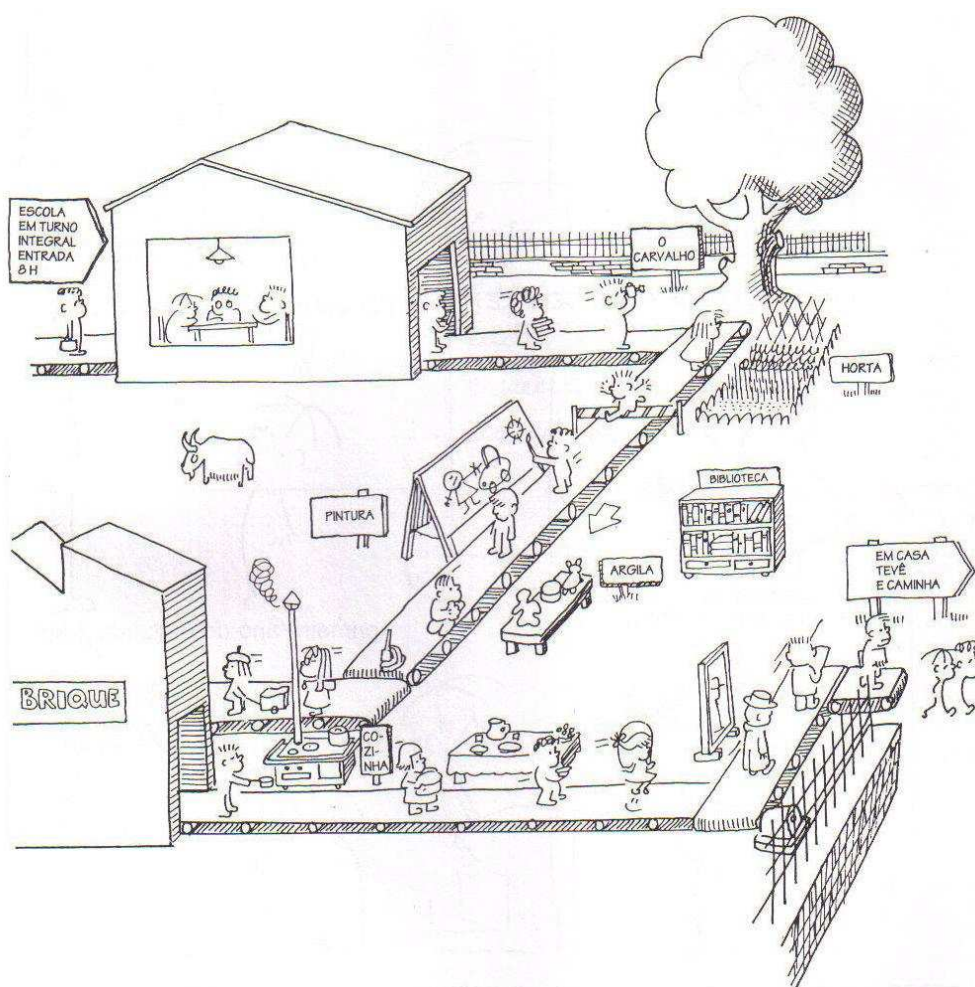
O esclarecimento destes termos nos auxilia a entender como está sendo realizado o planejamento das atividades no cotidiano do CEI e o que tem sido favorecido às crianças dentro do espaço-tempo em que elas permanecem na



instituição. Este espaço de tempo está diretamente relacionado à rotina, uma vez que é ela quem rege a organização das atividades no cotidiano.

Iza (2006) nos esclarece que “a rotina seria uma forma de organização e controle da vida cotidiana”. No entanto, quando se trata de educação, especialmente, de crianças muito pequenas, esta organização e controle não deveria tornar-se um trabalho padronizado em série como bem ilustra a figura de Tonnuci (1997, p.27).

FIGURA 1 - Os perigos da Escola de período integral



FONTE: TONUCCI, **Com olhos de Criança**, (1997 p. 127)

O conceito de rotina deve ser bem trabalhado pela coordenação pedagógica, para que não corra o risco de esquecer a individualidade da criança, seus conhecimentos e suas culturas. A rotina não deve ser fixa para todo ano letivo e

tornar-se inflexível, pois o que é aplicável em um semestre pode não ser em outro. Cabe aos educadores então, perceberem qual é a sua realidade.

Desse modo, Barbosa (2006, p.39) aponta que

“a rotina pode tornar-se uma tecnologia de alienação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos”.

A autora destaca que a rotina deve ser construída e transformada com a participação das crianças, evitando controlar os momentos com o relógio, ou com canções repletas de conteúdos morais, onde a criança fica condicionada a realizar determinada atividade ao ouvir o som de determinada canção.

Com relação ao uso de brinquedos na construção da rotina, deve-se cuidar para que não se faça uso apenas como um brinquedo pedagógico<sup>16</sup>, é importante que a criança brinque com o quê e como ela quiser.

Desta forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, podem-se construir diferentes tipos de rotinas, oportunizando as crianças diferentes experiências no cotidiano, podendo ou não ser favorecidas através do brinquedo, pois *“o fato de um objeto ser usado com uma finalidade, não significa que não possa ser usado de outras maneiras”* (Oliveira e Rodrigues, 2006, p. 122).

No cotidiano dos CEI's a criança na faixa etária entre 2 anos/6 meses e 3 anos/6 meses está vivendo justamente a fase de ampliação da imaginação, assim quando a ela entra em contato com um brinquedo, não são apenas as características físicas e qualidades (textura, cores, formas, etc.) que interessam a ela, *“mas as possibilidades de ação”* (Oliveira e Rodrigues, 2006, p. 122).

Por isso, é possível visualizar o quanto um ambiente rico em brinquedos e materiais para exploração pode oportunizar o desenvolvimento das crianças e a conquista da sua autonomia.

---

<sup>16</sup> De acordo com Rosa Batista (Apud Maria Lúcia Machado, 1996), o termo pedagógico é na maioria das vezes utilizado em creches e pré-escolas para distinguir atividades **nobres** das menos **nobres**. Atividades que conferem maior status e cientificidade são chamadas de pedagógicas. São atividades tais como: os jogos dirigidos, as colagens e desenhos coletivos ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura. Na perspectiva da autora, as atividades pedagógicas são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças. No entanto, a autora salienta que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.

Dentro de um enorme universo de possibilidades para a organização de um espaço e de uma rotina para a educação da criança muito pequena tenho, neste estudo, a preocupação em investigar sobre a presença do brinquedo, uma vez que entendo ser ele um dos elementos fundamentais da escola da criança muito pequena.

Destaco que dentro do planejamento escolar, cada sujeito tem um papel para a inserção do brinquedo na rotina. À educadora, cabe incluí-lo em momentos oportunos de sua prática pedagógica e interferir quando necessário no manuseio deste objeto. Já à coordenadora cabe subsidiar teorias sobre a utilização deste objeto, como suporte para a aprendizagem infantil e sua inclusão nas práticas pedagógicas, auxiliando as educadoras no processo de classificação e seleção dos brinquedos. À direção cabe administrar o uso dos espaços para as práticas pedagógicas.

A função que cada uma desempenha não as isenta de participar ativamente das funções das demais, especialmente por serem todas protagonistas de um mesmo cenário escolar. Neste sentido Uemura (1999, p.171) alerta que o brinquedo *“pode ter seu uso estimulado ou boicotado”* por estes profissionais.

Assim, uma das funções da educadora é conhecer as necessidades sócio-educativas de suas crianças para que possa construir práticas condizentes com sua realidade, preocupando-se com o que as crianças estão fazendo naquele momento específico e não com o próximo segmento da rotina.

O brinquedo também deve ser pensado para ocupar os **horários livres**. Não isentando a educadora de estar atenta neste espaço de tempo, uma vez que ele deve ser visto como uma hora de atividade e não como uma hora de ocupar as crianças enquanto a educadora prepara a atividade **pedagógica** subsequente.

No horário livre, é comum a criança vivenciar diferentes experiências muitas vezes impedidas pela rigidez da rotina. Da mesma forma é neste momento que a educadora tem mais condições de observar a diversidade do grupo, suas necessidades e competências. A criança mostra sua mais pura condição de criança, suas ações e seus limites.

Assim, também, nestes horários é de suma importância que a educadora interaja com as crianças favorecendo um ambiente com uma diversidade de materiais e de possibilidades de uso destes, conforme descreve Brougère (2004):

“A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. [...] Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados”(1995 p.105).

No contexto da Educação Infantil tais observações sobre as rotinas e o brinquedo, são pertinentes para que não se corra o risco de deixar de lado este momento para cumprir os segmentos **pedagógicos**, fazendo com que a brincadeira ocorra apenas no final da tarde, com a justificativa que *“No final do dia, [...] as crianças podem brincar, dançar, correr, pular, cantar, porque já não representam mais nenhuma ameaça à suposta harmonia da instituição”* (Batista, 1998 p. 163).

Destaco que a presença do brinquedo nos CEI's não deve ser vista como uma ameaça à organização pedagógica, mas como uma oportunidade das crianças vivenciarem na escola, o seu mundo infantil, atividades que podem ser caminho para a interação com os adultos (educadores) e com as demais crianças, gerando novas formas de desenvolvimento e de reconstrução do conhecimento.

## CAPÍTULO 3 - "Era uma vez...Uma pesquisa..."

### 3.1 A trajetória...

O percurso realizado para compor esta pesquisa iniciou-se com leituras de estudos de Brougère (2004, 2004b), Uemura (1988,1999) e Wajskop,(1996, 2005) sobre o uso dos brinquedos na escola e de Barbosa (2006) e Batista (1998) sobre a organização da rotina na Educação Infantil, os quais fizeram com que eu pudesse organizar a pesquisa e construir um aporte teórico.

A investigação de campo deu-se na Rede Municipal de Educação de Curitiba devido ao fato da pesquisadora estar dando continuidade ao estudo (Palhano, 2006) iniciado em 2006. Portanto o procedimento de aceitação e autorização para entrada no campo já estava encaminhado, sendo necessário apenas que fosse apresentada a intenção de pesquisa<sup>17</sup> para ser disponibilizada às pedagogas responsáveis pelos Núcleos Regionais de Educação – NREs -, dos quais os CMEI's selecionados fazem parte.

Buscou-se subsídios nos estudos de Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), André (1983, 1995), Lüdke & André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Garanhani (2006), para orientar metodologicamente a pesquisa. A justificativa se faz pela compreensão de que estes estudos oferecem um rico aporte teórico para a pesquisa da prática escolar cotidiana.

Antes de dar início à pesquisa empírica principal, foi necessária a realização de uma **pesquisa exploratória**<sup>18</sup>, com a finalidade de refinar os procedimentos que seriam utilizados e corrigir o meu olhar, se fosse o caso.

A pesquisa exploratória foi realizada com o esforço de ajustar minhas percepções com relação ao contexto pesquisado, na tentativa de deixar o mais imperceptível possível minhas opiniões pessoais no momento das conversas e das entrevistas, por já ter investigado aquele contexto e por estar envolvida com as questões da Educação Infantil.

---

<sup>17</sup> Anexo 3 – Apresentação da intenção de pesquisa

<sup>18</sup> Pesquisa Exploratória, na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, [...]é o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer (Piovesan e Temporini, 1995, p. 321).

Da maneira como foi direcionada, a pesquisa exploratória integrou-se ao planejamento da pesquisa principal<sup>19</sup> e tornou possível elaborar as questões da entrevista – um dos instrumentos da pesquisa –. A mesma foi elaborada com perguntas pertinentes advindas de informações dos próprios sujeitos a serem pesquisados.

Entende-se, então, que

“A pesquisa exploratória permite, portanto, aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenômeno em estudo” (Piovesan e Temporini, 1995 p. 322).

Esta complementaridade contribuiu para planejar e definir o tamanho amostral da pesquisa principal, bem como a forma de aplicação mais adequada dos instrumentos utilizados na pesquisa: observação, entrevista e fotografia.

A pesquisa exploratória foi realizada em um CMEI selecionado pelo Núcleo Regional encaminhado pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação com critério de escolha não divulgado à pesquisadora.

O percurso realizado desde o contato com o Departamento de Educação Infantil até a realização da pesquisa exploratória, propriamente dita, passou por diversas etapas.

Para uma melhor visualização do processo de autorização da pesquisa organizei, então, a seqüência destas etapas (Quadro 3) com a intenção de mostrar o tempo de concretização do referido percurso.

---

<sup>19</sup> Pesquisa Principal – termo utilizado por Piovesan e Temporini (1995) para caracterizar a pesquisa como **um todo**, o qual a pesquisa exploratória é parte integrante.

QUADRO 3 : Processo de autorização da pesquisa exploratória para a realização da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba

ETAPA	AÇÕES	DATAS
1ª	Contato inicial com o Departamento de Educação Infantil e apresentação da proposta de pesquisa.	20/10/2007
2ª	Autorização <sup>20</sup> da pesquisa pelo Departamento de Educação Infantil	23/10/2007
3ª	Contato inicial com a coordenação do Núcleo Regional e definição do CMEI a ser pesquisado	29/10/2007
4ª	Contato inicial com a diretora do CMEI selecionado	06/11/2007
5ª	Apresentação e discussão da proposta de pesquisa com a supervisão, educadoras e direção do CMEI selecionado.	14/11/2007
6ª	Início da pesquisa exploratória no CMEI	19/11/2007

Na organização cronológica da pesquisa, permaneci no CMEI por um período de quatro dias fazendo observações e estabelecendo contatos com os sujeitos da pesquisa. Este período de quatro dias não era pré-estabelecido, pois eu não tinha noção de quanto tempo seria necessário para estabelecer uma relação de confiança com as educadoras, bem como levantar subsídios para a estruturação da entrevista.

A partir destas observações e conversas, foi então elaborada uma estrutura para a entrevista que seria realizada por volta do quinto ou sexto dia de observação.

Com este procedimento, acreditei que deixaria de ser uma estranha no ambiente e passaria a fazer parte da rotina. Isto possibilitou que a entrevista se tornasse um momento de conversa.

A sistematização do período de observação no CMEI e suas respectivas sessões poderão ser visualizadas no Quadro 4.

QUADRO 4: Sistematização da pesquisa exploratória para a realização da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba

<i>Etapas</i>	<i>Datas</i>	<i>Período</i>	<i>Tempo</i>
Observações	19/11	Tarde	2 horas e 30’
	20/11	Manhã e Tarde	5 horas e 30’
	21/11	Tarde	4 horas
	22/11	Manhã e Tarde	7horas
Entrevista	23/11	Tarde	3horas e 30’
Total			22 horas e 30’

<sup>20</sup> Anexo 4 – Autorização da pesquisa pelo Departamento de Educação Infantil

Após a sistematização dos dados das conversas e observações para a elaboração das questões da entrevista, surgiu o seguinte questionamento: qual educadora entrevistar, uma vez que as turmas de maternal II são atendidas por duas educadoras?

Como critério para seleção dos sujeitos foi, então, solicitado junto à diretora do CMEI a indicação de uma educadora que melhor tivesse condições de responder por aquela turma.

Na situação da pesquisa exploratória, mesmo havendo a indicação de uma educadora, pela diretora, a mesma não se sentiu a vontade em responder meus questionamentos sozinha e questionou-me sobre a possibilidade de sua colega participar da conversa (entrevista).

Naquele momento pensei que seria até mais interessante a participação de mais de uma educadora na entrevista, pois além de uma encorajar a outra, poderiam surgir novas idéias e o tema ser mais aprofundado. Contudo eu não contava com algumas implicações em realizar a entrevista com mais de uma pessoa. No momento da entrevista ocorreu que uma das educadoras dominou a entrevista sem dar muitas oportunidades de fala para sua colega e no momento de transcrição foi difícil o reconhecimento das falas por se tratarem de timbres vocais muito semelhantes.

Durante a entrevista da pesquisa exploratória utilizei como estratégia para aproximação das participantes a utilização de cartões com palavras relacionadas com a rotina delas no CMEI, estes foram espalhados na mesa e serviram como suporte para direcionar a conversa. No entanto pude perceber que não foi motivante e as educadoras acabavam desviando do foco.

A pesquisa exploratória contribuiu então de maneira significativa para melhor organizar o momento da entrevista bem como as estratégias utilizadas para se chegar as respostas da investigação.



### 3.2 Os participantes da pesquisa...

Os CMEI's foram selecionados a partir de um grupo composto por nove CMEI's que representavam o campo de investigação do estudo que realizei em 2006 (Palhano, 2006).

Nesta pesquisa, os CMEI's foram selecionados a partir de dois critérios interligados. Primeiramente foram separados cinco CMEI's que apresentaram **a maior variedade de tipos de brinquedos**, sendo este o primeiro critério. Posteriormente definiu-se como segundo critério de seleção para a escolha das instituições a serem pesquisadas, quais destes cinco CMEI's apresentavam maior variedade de brinquedos para **atividades sensório-motoras**, para **atividades físicas** e para **atividades criativas** (Michelet, 1998).

Estes critérios foram estabelecidos a partir do entendimento que a faixa etária pesquisada (2 anos e 6 meses – 3 anos e 6 meses), é a fase de desenvolvimento da criança onde ela explora com mais autonomia estes tipos de brinquedo, especialmente pelo salto qualitativo que o andar e o falar desencadeiam nesta fase da infância, possibilitando uma maior independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

É, portanto, nesta fase que o brinquedo torna-se a atividade principal na criança, a qual se caracteriza como uma atividade cujo motivo reside no próprio processo e não no resultado da ação.

Segundo Vygotsky (1984), em uma situação de brinquedo, a imaginação da criança é uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. A criança, no brincar, representa situações as quais já foram de alguma forma vivenciadas em seu meio sócio-cultural. A sua representação no brincar, em contato com o brinquedo, está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

Leontiev (1998) também coloca que a ação numa situação de brinquedo não provém da situação imaginária: *“não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”*. (p. 127)

A partir destas leituras surgiu a seguinte proposição: a educadora deve refletir sobre o uso do brinquedo. Para isso é necessário que ela tenha um bom

(quantidade) acervo de material a sua disposição, bem como os mais adequados para a faixa etária selecionada para esta investigação.

Desse modo, foi possível selecionar três CMEI's e delimitar o campo a ser investigado.

Os três CMEI's pesquisados, São Miguel, São Rafael e São Gabriel<sup>21</sup> estão localizados em diferentes regiões da cidade, as crianças em sua maioria são advindas de invasões territoriais, o que faz com estas crianças tenham poucos recursos financeiros e em alguns casos dependem do CMEI até para realizar suas refeições diárias.

Localizados em NREs distintos, os CMEI's atendem crianças na faixa etária de 4 meses à 5 anos de vida.

Nos CMEI's as crianças são distribuídas em turmas que se organizam por faixa etária, conforme orientação do Departamento de Educação Infantil e, cada uma destas turmas tem um espaço físico determinado – as salas -, onde acontece a maioria das atividades da rotina.

As características físicas das salas de atividades das crianças são muito semelhantes, sendo a arquitetura do prédio dos CMEI's São Miguel e São Rafael a mesma e a do CMEI São Gabriel diferenciada.

Cada sala tem anexo um espaço externo denominado solário, onde as educadoras realizam algumas atividades. Os demais espaços do CMEI – parque e refeitório - são de uso comum às turmas.

Os CMEI's se organizam, então, em seis salas sendo: a sala do berçário I e do Berçário II conjugada pela área de higiene (banheiro e espaço para a troca de fraldas) e por um solário. A sala do maternal I e do maternal II, também com banheiro comum e cada sala tem seu próprio solário. As turmas de Maternal III e Pré estão alocadas em salas sem banheiro. Portanto, utilizam os banheiros coletivos do CMEI, como também os espaços externos.

As crianças entre 2 anos e 6 meses – 3 anos e 6 meses de vida estão alocadas na turma do maternal II (MII) nos CMEI's São Miguel e São Rafael, e no CMEI São Gabriel elas estão inseridas no maternal I (MI).

---

<sup>21</sup> Nomes fictícios para preservar a identificação das instituições pesquisadas.

Cabe ressaltar que de acordo com as diretrizes municipais a turma do MII é atendida por duas profissionais como é o caso do São Rafael e a turma do MI<sup>22</sup> por três profissionais como no São Gabriel; no entanto o MII no CMEI São Miguel é atendido por três educadoras pelo fato de ter na turma uma criança portadora de necessidades especiais.

O quadro 5 mostra o número de educadoras responsáveis por estas turmas e o nível de formação das mesmas.

QUADRO 5 : Educadoras das turmas de crianças entre 2 anos e 6 meses / 3 anos e 6 meses dos CMEI's participantes da pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

<b>CMEI's</b>	<b>Número de Educadoras</b>	<b>Formação</b>
<b>São Miguel</b>	3	Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído)
		Ensino Superior – habilitação em magistério (em andamento)
		Ensino Médio – (Concluído)
<b>São Rafael</b>	2	Ensino Superior – habilitação em magistério (em andamento)
		Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído)
<b>São Gabriel</b>	3	Ensino Médio – (Concluído)
		Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído)
		Ensino Superior – habilitação em turismo (Concluído)
		Ensino Superior – Habilitação em Pedagogia (em andamento)
		Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído)
		Ensino Superior – habilitação em Psicologia (Concluído)

<sup>22</sup> A faixa etária das crianças do MI e MII é a mesma, mas possuem nomenclaturas diferentes por que esta questão é competência do regimento interno de cada CMEI

Selecionados os CMEI's, fez-se então a escolha das educadoras participantes da investigação e seguindo o modelo utilizado na pesquisa exploratória optou-se por realizar a pesquisa com apenas uma educadora de cada CMEI.

As educadoras foram definidas a partir da indicação da direção do CMEI. Coincidência ou não, as três diretoras quando questionadas sobre qual educadora teria melhores condições de responder a meus questionamentos indicaram o nível de formação como critério de escolha.

Partindo desta informação o nível de formação torna-se um dado importante para esta investigação, uma vez que foi um critério apontado pelas diretoras, inclusive como sendo mais relevante que o tempo de profissão exercida na Rede Municipal.

O quadro a seguir (quadro 6) apresenta informações das educadoras participantes da pesquisa.

QUADRO 6 : Educadoras participantes da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

<b>NOME*</b>	<b>CMEI</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Ester</b>	São Miguel	Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído) Ensino Superior – habilitação em magistério (em andamento)
<b>Raquel</b>	São Rafael	Ensino Médio – (Concluído) Ensino Superior – habilitação Pedagogia (em andamento)
<b>Miriã</b>	São Gabriel	Ensino Médio – habilitação em magistério (Concluído) Ensino Superior – habilitação em Psicologia (Concluído)

\* Os nomes são fictícios para preservar a identidade das educadoras entrevistadas.

Após o processo de definição do campo de investigação e dos sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram então reestruturados com base nos estudos Augustowsky (2007), Uemura (1988), Wajskop (1996), Garanhani (2006) e na pesquisa exploratória.

### 3.3 Os instrumentos...

Foram utilizados nesta pesquisa três instrumentos para coleta de dados: a observação, a entrevista e a fotografia. O que vale destacar é a maneira como estes instrumentos foram articulados ao longo de processo de coleta e análise dos dados.

A observação ocorreu em um espaço de tempo relativamente curto se compararmos com as pesquisas que investigam a compreensão de professores sobre elementos da prática pedagógica (Wajskop, 1996; Uemura, 1988; Garanhani, 2004; Iza, 2003; Barbosa, 2006). A justificativa é que, neste estudo, a observação não era o principal instrumento de coleta de dados e sim um suporte para a estruturação e realização da entrevista.

O número de sessões de observação variou de acordo com a realidade de cada CMEI. Segue o quadro com a sistematização das sessões.

QUADRO 7: Sessões de observação e entrevistas da pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

<b>CMEI's</b>	<b>Etapas</b>	<b>Datas</b>	<b>Período</b>	<b>Tempo</b>
<b>São Miguel</b>	Observações	16/06	Manhã	6 horas
		17/06	Manhã e Tarde	9 horas e 30'
		18/06	Manhã	5 horas e 30'
		19/06	Manhã e Tarde	7horas
	Entrevista	20/06	Tarde	1hora
	Total			29 horas
<b>São Rafael</b>	Observações	17/11	Manhã	3 horas
		18/11	Tarde	3 horas
		21/11	Manhã	5 horas e 30'
		24/11	Manhã	5 horas
		25/11	Manhã e Tarde	9 horas
		26/11	Manhã	4 horas
		27/11	Tarde	3 horas
	Entrevista	28/11	Manhã	2 horas
	Total			34 horas e 30'
<b>São Gabriel</b>	Observações	02/12	Tarde	2 horas
		04/12	Manhã e Tarde	7 horas
		05/12	Manhã	5 horas
		08/12	Manhã	5 horas
		09/12	Manhã e Tarde	8 horas
		10/12	Manhã	5 horas
	Entrevista	12/12	Noite	2 horas
	Total			35 horas

A observação ocorreu em um tempo suficiente para que eu pudesse me aproximar dos sujeitos - as educadoras – realizar as tomadas fotográficas, que serviram de suporte para a narrativa da análise dos dados e, na seqüência realizar a entrevista.

Pode-se denominar o primeiro procedimento como observação participante passiva (Negrine, 1999 p.66), onde “*o observador assiste as aulas para registrar aspectos relevantes, [...] definir as pautas que servirão de roteiro para suas anotações*”. A pauta de observação foi elaborada a partir do relatório do estudo exploratório.

Neste cenário, observar a prática das educadoras foi uma maneira de estar próxima de cada momento da rotina e estar atenta aos momentos de conversa da educadora sobre cada um destes momentos. Estas conversas informais serviram de base para uma conversa mais específica - a entrevista -, onde então a educadora relatou sua compreensão a respeito do brinquedo na rotina do CMEI.

Esta minha proximidade com as educadoras foi proporcionada pela observação permitindo, então, que a rotina fosse registrada por diversas tomadas fotográficas.

A proposta de realizar tomadas fotográficas durante a observação surgiu através da leitura de estudos sobre fotoetnografia, a qual consiste em uma narrativa fotográfica autônoma do texto (Achutti, 2004).

Assim,

“ao entender que por meio da fotografia é possível captar detalhes que podem passar despercebidos a um primeiro olhar (Galano, 1998), procurei fotografar os diferentes momentos da rotina pedagógica do CMEI e situações da prática pedagógica que julgava serem interessantes para o estudo. Nesse sentido, a fotografia permitiu fixar situações e/ou fatos observados, preservando imagens dos lugares, das coisas, das posturas e expressões corporais etc, as quais se apresentaram como dados adicionais à análise da prática pedagógica no CMEI [...]”. (Garanhani, p. 62, 2003)

Da mesma forma, como suporte para a narrativa escrita tomou-se cuidado para que a imagem não fosse inserida no texto como ilustração, pois

“como ilustração, a fotografia pode ser complementar, mas corre o risco de ser tautológica, sobretudo se acompanhada de legendas óbvias. Qualquer leitor se sente subestimado quando diante de uma imagem de um baile centrada num casal de velhos, lê logo abaixo: velhos dançam”. (Hassen, s.d)

Dentro desta perspectiva foi possível então utilizar as imagens durante a análise e na apresentação da mesma. Tal possibilidade, ou seja, a complementaridade da narrativa escrita com a visual, pode ser interessante, mas

“[...] para isso é fundamental que esses dois meios componham dois momentos independentes e solidários a serviço daquilo que o pesquisador quer transmitir. Desta forma uma narrativa informa a outra, e as duas juntas informam o leitor” (Hassen, s.d).

Além de utilizar as imagens como suporte para a narrativa da análise, estas serviram também de facilitadoras para o momento da entrevista, uma vez que após o relatório da pesquisa exploratória concluiu-se que os cartões com as palavras chaves não surtiram o efeito esperado. Desta forma na pesquisa principal utilizei, na entrevista, as imagens fotográficas tomadas durante a semana de observação, juntamente com imagens fotográficas utilizadas na pesquisa realizada em 2006 (Palhano, 2006).

A entrevista seguiu o modelo semi-estruturada<sup>23</sup>, proposto por Bogdan e Biklen (1994) e Triviños e Molina (1999), ou seja, a entrevista foi realizada informalmente de maneira que a entrevistada pudesse discorrer de maneira autônoma, especialmente, por estar falando sobre sua prática docente.

Desta forma, foram oportunas as sessões de observação antecedentes à entrevista, pois

“Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (Ludke e André, 1986, p.33-34).

Para criar um ambiente de maior informalidade, foi utilizado como recurso a gravação (com a permissão dos sujeitos), possibilitando uma conversa sem interrupções para quaisquer anotações.

---

<sup>23</sup> Entende-se a entrevista estruturada como: *“Quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos relevantes que sejam relevantes sobre o que pensa”* (Triviños e Molina, 1996).

A proposta era que narrativa oral (entrevista) e a visual (fotografia) fossem aliadas para um melhor entendimento de como as educadoras dos CMEI's compreendem o uso do brinquedo na rotina pedagógica dos CMEI's.

Para a realização da coleta de dados, todos os sujeitos foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, bem como consentiram a utilização dos dados<sup>24</sup>. O mesmo procedimento foi tomado com os pais das crianças matriculadas nos CMEI's investigados, pois os mesmos assinaram uma autorização<sup>25</sup> para que as imagens pudessem ser utilizadas unicamente com a finalidade de concretizar a presente pesquisa.

Para melhor compreensão de toda a trajetória de pesquisa faz-se necessária a apresentação dos procedimentos utilizados para a análise dos dados.

### **3.4 A organização da análise dos dados**

Devido à especificidade da pesquisa, no que se refere a análise dos dados coletados, utilizei-me da triangulação.

Segundo André (1983) a triangulação *“significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação”* (p. 69, 1983). Esta estratégia metodológica, de acordo com os estudos de Ferreira (2003) tem o objetivo de identificar e analisar as incoerências, contradições e pontos comuns, alcançando uma visão mais ampla do objeto de estudo. Ela tanto permite evidenciar incoerências, contradições e pontos fracos de informações obtidas, quanto dar solidez às informações confirmadas.

No caso específico desta pesquisa, foi realizada uma análise interpretativa desta combinação de dados coletados pela observação, fotografia e entrevistas, partindo inicialmente de uma leitura de todo material, para posterior análise.

Do que ficou mais evidente foi realizada outra leitura pontuando os aspectos relevantes e categorizando-os para buscar a articulação entre as questões norteadoras e o referencial teórico.

Os resultados da triangulação foram organizados em três eixos de análise:

- O que é brinquedo?

---

<sup>24</sup> Consentimento Informado – ANEXO 5

<sup>25</sup> Autorização – ANEXO 6



- Para que serve cada brinquedo?
- Qual brinquedo para cada momento?

Assim a análise dos dados, busca revelar qual a compreensão das educadoras investigadas, sobre o brinquedo na rotina nos CMEI's de Curitiba, bem como minhas conclusões sobre o referido tema.

## CAPÍTULO 4 - “Já observei, fotografei e conversei. E agora?”

*Porque sou do tamanho daquilo que vejo  
e não do tamanho da minha altura.*

*Fernando Pessoa*

E agora? Após organizar os dados, é o momento então de fazer a análise, para enfim identificar evidências e construir conclusões a respeito da fala das educadoras dos CMEI's de Curitiba sobre o uso do brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil.

Neste capítulo apresento a análise dos dados coletados, organizada nos eixos: O que é brinquedo? Para que serve cada brinquedo? E qual brinquedo para cada momento?

### 4.1 O que é brinquedo?

A análise do conceito de brinquedo, relatado pelas educadoras durante as entrevistas, responde a primeira questão que deu norte a esta pesquisa. Reafirma também a idéia, já relatada por alguns autores (Bomtempo, 1990; Kishimoto, 1990), a respeito da polissemia de termos para se referir ao **brinquedo**.

As três educadoras investigadas, quando questionadas a respeito deste conceito, relacionaram diretamente com a ação, ou seja, o uso do brinquedo nas suas diferentes dimensões de desenvolvimento e os seus diferentes tipos utilizados.

No entanto, através da fala destas educadoras foi possível verificar que cada uma atribui determinada função para os mesmos brinquedos. Como exemplo apresento a fala das educadoras quando questionadas sobre as práticas desenvolvidas com a bola:

“Este aqui é ótimo: bola! Qual é a criança que não gosta de uma bola? Motor, lúdico nem tanto... Pedagógico. Noção espacial....a gente faz muitas brincadeiras de noção dentro fora...é...a própria noção da criança de ataque de visão...a gente descobre muito com ataque de bola”.

(Entrevista Educadora Ester / CMEI São Miguel, 20/06/08)

“Bola...também a gente quase não tem. Eles adoram, mas não tem”.  
(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

“A bola a gente utilizou tanto no cesto... como para eles baterem, quicarem... jogar... sempre com o intuito de movimento e de interação”.  
(Entrevista Educadora Miriã / CMEI São Gabriel, 12/12/08)

É possível observar que conforme os conceitos de cada educadora, certos objetos são selecionados para serem colocados à disposição das crianças e determinadas práticas são oportunizadas a estas, inclusive como instrumento alternativo de solução de problemas, quando a educadora utiliza o brinquedo para ocupar e distrair as crianças sob o pretexto de que é didático.

Levando-se em consideração a fala das educadoras, entende-se que as mesmas reconhecem os brinquedos como material didático<sup>26</sup>. No entanto cada uma compreende a utilização deste objeto de uma maneira, ou seja, para a educadora Raquel, o brinquedo em geral está mais associado às atividades livres, ela define o brinquedo relacionado à ação da criança em contato com o objeto, um momento de brincar.

“Bom [...] o brinquedo é o momento que eles têm para se mostrar, se você soltar um carrinho na mão... se ele sabe brincar. Aqui nesta comunidade é complicado, por que eles não sabem brincar. Então o brinquedo para eles é sinônimo de jogar na cabeça do outro, de bater, de ter que disputar, de quebrar. [...] Aqui se você der um boneco nas mãos deles, a primeira coisa que eles vão fazer é arrancar as pernas, os braços e a cabeça. Ai eles brincam separados com os pedaços...entendeu? Então como eles não têm esta cultura... Eles não tem isso em casa. Por que a maioria dos brinquedos que eles têm eles já ganham quebrados.... Então eles não entendem”.

(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

Situações como esta Brougère define como brincadeira: “*A brincadeira é, então, a função do brinquedo*” (2004, p.13).

Segue um trecho da fala de Raquel quando questionada sobre os diferentes materiais utilizados nas atividades da rotina pedagógica.

“Bom... Para as **atividades livres** geralmente são brinquedos... Ou jogos de montar... Ou balde de fantasias... Como a gente tava fazendo hoje. Isso para as atividades livres da tarde! Ou bambolê, lá fora... Ou bola... Ou a

<sup>26</sup> Ver página 29 da revisão de estudos desta pesquisa.

gente deixa eles brincar no parque de areia com os baldinhos, pazinhas que eles adoram, né? E para as **atividades direcionadas**<sup>27</sup> vai depender do tema que a gente tá trabalhando, entende? Mas, geralmente são tintas, é... riscantes que são lápis, giz, carvão...o material a gente procura diversificar bastante também. A gente já usou licha, a gente usa material mais voltado para desenho... a gente usa....é ....como eu vou te explicar....é direcionado, a gente usa mais o papel e o riscante.”

(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

Em outro momento da entrevista, a educadora relata haver diferenças entre os brinquedos e diz que alguns poderão até serem utilizados nas atividades pedagógicas.

“Bom... o pedagógico seriam todos os brinquedos que, digamos assim... tem um propósito de trabalho, mesmo! Seriam os blocos lógicos... o dominó, que é uma coisa bem específica mesmo... né? Ele tem um objetivo. E... os jogos de encaixe... as vezes este urso **(brinquedo de encaixe com eixo fixo)**, isso seria o pedagógico! Para mim!!!

E o restante não... você pode trabalhar com eles em vários sentidos. [...] Mas também pode dar outros direcionamentos, pode deixar livre! Para que eles brinquem, entendeu? Fantoches... bonecos.”

(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

Assim, Raquel entende que o brinquedo é o reflexo da vida social da criança, e enquanto objeto da prática pedagógica, somente é considerado material didático os brinquedos que são fabricados com propósitos pré-estabelecidos pelos fabricantes, como os brinquedos educativos.

Já para a educadora Ester, o conceito de brinquedo está relacionado com o simbólico, conforme um trecho da entrevista a seguir:

“Eu acho que o brinquedo, não é o brinquedo em si! (fez gestos com a mão como algo palpável), é a criança e o educador que faz o brinquedo. Para você, pode ser uma caneta (mostra a caneta que está em sua mão), para mim pode ser um microfone. Eu acho que o brinquedo está na cabeça da gente, na imaginação. Eu posso imaginar qualquer coisa com essa caneta, desde um microfone até um secador, e eu vou transformar este objeto no meu brinquedo, então eu não preciso ter brinquedo caro, eu preciso ter só tempo....disponibilidade”.

(Entrevista Educadora Ester / CMEI São Miguel, 20/06/08)

Quando questionada a respeito dos materiais utilizados na rotina pedagógica, ela faz um discurso (conforme trecho da entrevista) o qual mostra estar bem

<sup>27</sup> Atividades direcionadas – termo utilizado pela educadora para se referir as atividades pedagógicas.

esclarecida a respeito dos diferentes momentos da rotina e como utilizar cada material em cada momento.

PESQUISADORA – E com relação aos materiais, o que vocês utilizam pra estes momentos?

EDUCADORA – Olha... esta é uma parte bem gostosa da gente fazer, porque apesar de ser um CMEI da prefeitura, nós não temos muito recurso, o dinheiro é limitado, então a parte boa disso tudo é que nos temos que criar...como é que a gente cria? Com sucata...com doação. Uma das coisas que me chamou a atenção neste CMEI, é que logo que eu cheguei aqui, pela falta de recursos....., sucata é fácil...é só você arrecadar do próprio lixo, mas a união desta comunidade para nos ajudar. Mães eu preciso de materiais!!! O que tia? O que você tiver! Então veio deste papel, até roda de bicicleta. É... cabo de vassoura... e isso tudo você olhando, você pensa...o que eu vou fazer com isso? Isso vira muita coisa. Você foi na nossa sala e viu o nosso planejamento e nos conseguimos transformar... nós transformamos tudo, e o mais importante: com a ajuda deles. Por que é diferente, uma coisa é você fazer e dar pronta para a criança e você chamar a criança e fazer com eles. Essa é a parte gostosa.

PESQUISADORA – E esse material, vocês utilizam nos diferentes momentos da rotina?

EDUCADORA – Sim, por que o lúdico que você viu hoje, a contação de histórias, foram doações de panos, foram pirucas confeccionadas aqui no CMEI, algumas fantasias foram feitas junto com eles, a parte pedagógica praticamente toda é confeccionada por eles... o que eles não podem fazer a gente faz e eles terminam, e a parte motora também. Por que tem muitas brincadeiras que nós fazemos com eles... algumas danças, algumas atividades físicas, são feitas com jornais ou revistas, que eles recortam para aquela atividade especificamente”.

(Entrevista Educadora Ester / CMEI São Miguel, 20/06/08)

Nota-se que Ester não faz distinção entre o material ser ou não pedagógico, no momento da seleção, mas está atenta ao que o material pode vir a ser na rotina pedagógica.

Para a educadora Miriã, o brinquedo

“não tem uma conceituação pronta para ele, por que ele é de uma vastidão, que na verdade ele não chega a ser um material pedagógico, ele não chega a ser um material apenas lúdico. [...] Eu vejo assim, que o brinquedo você vai estar colocando o seu interior naquilo ali. [...] É algo que vem do social, algo que vem daqui de dentro (CMEI) e o que vem de dentro da criança, sendo expressa naquele material.

Então é que o que tem de toda esta interação, do ambiente da instituição educativa, do ambiente familiar, do social, da comunidade e do interior da criança, naquilo que ela está fazendo”.

(Entrevista Educadora Miriã / CMEI São Gabriel, 12/12/08)

Como se viu, as definições apresentadas pelas educadoras entrevistadas se aproximam até certo ponto do conceito adotado neste estudo, ou seja objeto da cultura escolar.

Aproxima-se quando pensamos no *“conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos”* (Fourquin, 1993 p. 167) no entanto, se distancia se pensarmos que a cultura escolar *“não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico [...] ela é também, mais fundamentalmente, o que constitui o objeto mesmo de ensino”* (Fourquin, 1993 p. 167).

Assim as definições se distanciam do conceito de objeto, que pode ser reconhecido pelos diferentes sujeitos escolares, como suporte para o brincar.

## 4.2 Para que serve cada brinquedo?

Através das falas das educadoras, foi possível compreender que o conceito de brinquedo se confunde ora com sua função pedagógica, ora com os tipos de brinquedos e ora com a ação de brincar livre (brincadeira). Como se pode verificar nestas falas:

“[...] eu acho que o brinquedo... assim em CMEI deveria ser mais diversificado... mais coisas do dia a dia... boneca, carrinho, sabe....nem que fosse de madeira, mas umas coisas assim diferentes. Por que a gente tem muito material pedagógico....o que acaba não tendo muito interesse para eles.” (Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

“O papel do brinquedo no CMEI é como se fosse dos livros lá fora. Os livros aqui dentro têm uma importância como brinquedo, por que os livros são para um tipo de conteúdo, do desenvolvimento e os brinquedos também... são para um desenvolvimento da criança. Então é como se fosse um material básico para estar se trabalhando com as crianças nesta faixa etária. Por que é através do brinquedo que ele vai se expressar”. (Entrevista Educadora Miriã / CMEI São Gabriel, 12/12/08)


Mas afinal, para que serve cada brinquedo? Esta foi uma das questões feitas às educadoras durante a entrevista, quando eu percebia que elas não tinham um conceito formado sobre o termo brinquedo, bem como se confundiam com termos brincar, brincadeira, e como utilizavam estes (função) na rotina do CMEI.

A maneira que encontrei para apresentar a análise desta questão, a qual nos mostra uma polissemia de termos e significados, foi construindo quadros com imagens (Palhano, 2006 e tomadas fotográficas durante observação) utilizadas durante a entrevista, bem como as falas das educadoras a respeito destes brinquedos.

A seguir apresento 8 quadros que sistematizam a compreensão das educadoras sobre a utilização dos brinquedos no CMEI.

É importante ressaltar que as imagens utilizadas foram os brinquedos encontrados nas rotinas dos CMEI's pesquisados, algumas registradas em 2006 (Palhano, 2006) e outras durante a semana de observação para a concretização desta pesquisa.

**QUADRO 8:** A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o **DOMINÓ** na pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba


Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“para a nossa faixa, ele é motor e lúdico. Mas não pedagógico! Por que o intuito deste brinquedo é fazer associações [...] eles não tem condições de fazer isso, não nesta faixa etária”.
	Raquel	“O dominó a gente usou um tempo...para associação de imagens”.
	Miriã	* Objeto não encontrado neste CMEI

O quadro 8 nos mostra que para a educadora Ester, o dominó apenas teria funções pedagógicas se ele cumprisse com objetivo proposto pelo fabricante, que neste caso seria a associação de imagens. No entanto, segundo a educadora as crianças com menos de três anos não tem condições de fazer tais associações. Ao contrário do que relata a educadora Raquel, quando diz que o dominó poderá ser utilizado justamente para fazer associações de imagens.

O mesmo brinquedo não foi encontrado no CMEI São Gabriel.

O quadro 9 mostra as falas das três educadoras sobre o brinquedo **centopéia de pano**.

QUADRO 9: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **CENTOPÉIA DE PANO** na pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“Motor e lúdico”.
	Raquel	“Eles adoram, se divertem”.
	Miriã	“a gente utiliza para o movimento, o engatinhar, que mesmo eles andando é importante por que exercita braço, perna... e também melhora a coordenação motora global, por que alguns que não engatinharam, vão engatinhar agora. Por que o movimento do engatinhar é importante para você estabelecer a coordenação e o conhecimento do seu corpo. Então o minhoca a gente utiliza no circuito [...], ou então a brincadeira em si...todo mundo grita: “passa, passa”

O quadro 9 nos mostra que as três educadoras relatam fazer o uso da centopéia para o divertimento das crianças, ou seja, priorizam o lúdico.


Destaco as considerações de Miriã ao relatar que a centopéia é importante para estimular o movimento de engatinhar e, conseqüentemente, a coordenação motora e o conhecimento do corpo. Especialmente por acreditar que na infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação (Garanhani, 2009).

Esta ação - o movimento - constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo, ou seja, a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos da própria criança.



No quadro 10 o brinquedo em análise é a **boneca bebê**.

QUADRO 10: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **BONECA BEBÊ** na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	"lúdico... também pode ser um pouco de pedagógico, por que eles fazem associações com a vida real deles... o bebê, por que tem bebê em casa. Normalmente a gente percebe que quando eles pegam uma boneca, ou um carrinho...como é que os pais pegam em casa...então quando uma criança pega uma boneca você percebe como que ela vivencia, ou em casa com a mãe, ou com a avó, seja lá com quem ela convive".
	Raquel	* Objeto não encontrado neste CMEI
	Miriã	"A gente usa quase sempre no simbólico, brincando de casinha".


A boneca é um brinquedo de forte representação na cultura brasileira, no entanto não foi registrada sua presença nas turmas maternas do CMEI São Rafael.

Para as educadoras dos CMEI's São Miguel e São Gabriel (Ester e Miriã), a boneca está relacionada com o simbólico. Ester destaca inclusive que pode ser realizado um trabalho pedagógico aproveitando as associações que as crianças fazem de sua vida familiar com a brincadeira de boneca. Esta compreensão nos faz concluir que nas práticas pedagógicas deste CMEI há uma relação da cultura escolar com a totalidade da cultura, que Forquin (1993) define como

"a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha de todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que se constitui com que sua segunda matriz". (p.168)

No quadro 11, as educadoras narram para que serve o brinquedo **urso de encaixe** no CMEI.

QUADRO 11: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o URSO DE ENCAIXE na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba


Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“esse aqui... eu acho muito interessante este brinquedo, por que a criança... ele constrói. Aqui tem um estereótipo, aqui tem um boneco já montado.... mas quando você vê as criança fazerem...você ensina como montar, mas aí depende dela...de com é que ela vai fazer. Fazer com cabeça, sem cabeça...só pés. Para ela é a construção que vale...não brinquedo terminado, acabado...pronto....tanto é que outro dia eu estava observando que tinha um boneco deste que só tinha pés, ele não tinha cabeça...então para ela (a criança) é o fato dela pegar e engatar, o caninho nos buraquinhos e ir criando...é ela que esta formando...não é um brinquedo pronto...acabado. Este para mim é mais o lúdico...é a criação”.
	Raquel	“Aqui, estes ursinhos... eles acabaram se perdendo, por que eles usavam o meio do ursinho para bater nos outros, para morder...aí acabou perdendo o...esse...(fazendo gestos mostrando o eixo) o eixo! Aí então, o resto ficou meio que sem função,porque como é que você vai montar se não tem o eixo?”
	Miriã	* Objeto não encontrado neste CMEI

O quadro 11 nos mostra que este brinquedo não é encontrado no CMEI São Gabriel. Já para a educadora Ester, o urso de encaixe é um material de muita valia devido às diferentes possibilidades de exploração que ele favorece para realizar atividades que desenvolvam especialmente a criatividade. Ao passo que para a educadora Raquel o brinquedo apenas se perdeu no CMEI, ou seja, para um mesmo brinquedo diferentes funções são atribuídas pelas educadoras e diferentes significados são gerados pelas crianças.

A partir da fala das educadoras a respeito de suas experiências com determinados tipos de brinquedos pode-se constatar o quanto é significativa a realidade social em que o CMEI está inserido, bem como os valores atribuídos pelos sujeitos escolares para cada tipo de brinquedo.

Segue o quadro 12 com as falas a respeito do brinquedo **fantoche**.

QUADRO 12: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o FANTOCHE na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba


Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“Este aqui é o lúdico personificado. Se você perguntar para mim: o que é o lúdico? É isso aqui. Por que eu acredito que a criança se espelhe nele, no fantoche, na história, na fantasia para ver o lado bom... o lado que ela gostaria de ter. De criação, de imaginação, do colorido... do sonho... é esse aqui”.
	Raquel	* Objeto não encontrado neste CMEI
	Miriã	“Contação de história [...], para estimular a criatividade e a oralidade da criança”.

Para Ester e Miriã o fantoche serve para estimular a criatividade, o lúdico. Miriã ainda destaca o desenvolvimento da oralidade quando os fantoches são utilizados pelas próprias crianças no papel de contadores de histórias.

O mesmo objeto não foi encontrado na sala de atividades do CMEI São Rafael.

O quadro 13 mostra as falas das educadoras a respeito do uso da **bola**.

QUADRO 13: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **BOLA** na pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba


Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“Motor, lúdico nem tanto... Pedagógico. Noção espacial....a gente faz muitas brincadeiras de noção dentro fora...é...a própria noção da criança de ataque de visão...a gente descobre muito com ataque de bola”.
	Raquel	“Bola...também a gente quase não tem. Eles adoram, mas não tem”.
	Miriã	“A bola a gente utiliza tanto no cesto... como para eles paterem, quicarem... jogar... sempre com o intuito de movimento e de interação”.

Como não poderia ser diferente, devido à forte raiz cultural deste brinquedo em nosso país, a bola esteve presente em todos os CMEI's.

Cada educadora atribuiu sua função a diferentes objetivos da prática pedagógicas.

O quadro 14 mostra a imagem de um brinquedo muito solicitado pelas crianças, mas pouco utilizado pelas educadoras ao proporem práticas na rotina do CMEI: o triciclo.

QUADRO 14: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre o TRICICLO na pesquisa "Amanhã é dia de brinquedo!" A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	“Este aqui era excelente! Pena que durou pouco. Este não existe mais [...] mas eles adoravam este brinquedo! Eu imagino que seja pela noção de liberdade. A parte motora era excelente. Parte Motora... parte de equilíbrio...a parte lúdica, por que eles imaginavam...eu sou o papai...vou dirigindo...vou pegar minha motoca”.
	Raquel	* Objeto não encontrado neste CMEI
	Miriã	“Não é muito usado, o número é insuficiente. Então teríamos que subdividir a turma em quatro, pois temos somente cinco motoquinhas”.


O que faz este brinquedo ser pouco utilizado? Segundo as educadoras é o número insuficiente de triciclos nos CMEI's.

Para Ester, o triciclo serve para desenvolver vários objetivos da prática pedagógica, tais como ludicidade, equilíbrio, imitação. No entanto eles pouco duraram no CMEI São Miguel.

Miriã destaca que o número insuficiente de triciclos e ressalta que, para realizar um trabalho seria necessário dividir a turma em quatro. Por conta disto, o material é pouco utilizado.

O quadro 15 mostra a compreensão das educadoras a respeito do brinquedo corda. Para que serve?

QUADRO 15: A compreensão de educadoras de CMEI's de Curitiba sobre a **CORDA** na pesquisa “Amanhã é dia de brinquedo!” A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba

Objeto	Educadora	Serve para...
	Ester	* Objeto não encontrado neste CMEI
	Raquel	“corda, não é utilizado... por que uma vez que a gente tentou utilizar, eles se enrolaram aí ficou a marca (fazendo gestos nos pescoço), a gente teve que explicar para os pais o que aconteceu... e foi bem complicado”.
	Miriã	“a gente não usa tanto no sentido de pular... é mais para eles andar em cima, a gente usa em sala e também no solário. A gente faz aquela minhoquinha para eles passarem por cima... e quando eles estão andando em cima a gente mostra e eles fazem até com a mãozinha tentando se equilibrar.”

Segundo Raquel, a corda não é mais utilizada no CMEI São Rafael devido a um fato ocorrido em que as crianças se enrolaram na corda e ficaram com marcas no pescoço.

Para Miriã o objeto é importante para desenvolver a motricidade da criança, e é utilizado de diferentes maneiras como exemplo o andar sobre a corda para desenvolver o equilíbrio, mas não relatou em que momentos da rotina realiza tais práticas.

Na tentativa de compreender para que serve cada brinquedo, as educadoras relatam que muitos brinquedos não são utilizados devido a quantidade insuficiente para atender a demanda de crianças. Este fato nos leva a acreditar que face as situações de compra de brinquedos, estes objetos são vistos como material de consumo e não como material didático. Com custos reduzidos para aquisição, estes materiais tornam-se por vezes, mais caros dados a seu curto tempo de manipulação pelas crianças e necessidade freqüente de reposição.

Dos brinquedos que estão disponíveis nos CMEI's, convém então questionar: Quais estão sendo inseridos na rotina pedagógica dos contextos pesquisados? E em que momentos da rotina?

### 4.3 Qual brinquedo para cada momento?

Observar a organização da rotina existente nos CMEI's de Curitiba foi uma necessidade para identificar **quais, como e em que momentos** o brinquedo aparece nesta rotina.

A análise realizada das falas das educadoras e complementada pela visualização das imagens registradas permitiram-me concluir que tanto as educadoras quanto as crianças estão condicionadas a chegar ao CMEI e **respeitar** uma rotina pré-determinada.

Este cenário pode ser identificado na fala de uma das educadoras quando questionada sobre a estrutura da rotina, bem como na imagem de um painel fixado na sala de atividades de um dos CMEI's:

*Eu acho que ela poderia ser mais maleável... eu acho! Por que eles tem o resto da vida...para sentar numa cadeira e escrever e ouvir regras.....e normas...e saber que tem que fazer aquilo. Eu acho que agora de pequeno...poderia ser um pouco mais light, se você me entende? Eles são muito pequenos...eles saem muito cedo de casa....eles voltam muito tarde para casa, eles tem pouco contato com a família...a família deles praticamente somos nós. Tem crianças que passa aqui doze horas, tem horas que eles acabam perdendo.....aquele...aquele.....não o vínculo....mas eles acabam entrando em conflito. Por que ... nós temos crianças que choram que não querem ir para casa. Quer dizer...quando na verdade deveria ser o contrario...ela tem que chorar por que ela quer ir para casa, ficar com o pai, ficar com a mãe...ficar com o irmão, mas é que talvez.... eles tem mais atenção...olhar...aqui, do que tem em casa. Mas eu acho...pelo menos a minha frustração é essa...não ter tempo de colocar uma criança no colo e ouvir o que ela tem para me dizer.*

*(Entrevista Educadora CMEI São Miguel 20/06/2008)*



IMAGEM 1 – Estrutura da Rotina



Foto: Palhano, 2008

A estrutura, visualizada na imagem 1, foi também encontrada nos demais CMEI's o que me possibilitou registrar várias imagens, para suporte da narrativa desta rotina.

Antes de dar início a apresentação da seqüência de imagens, relato a importância da utilização da fotografia na análise e apresentação dos dados.

Segundo Augustowsky (2007) a fotografia na investigação qualitativa é

“Um médio para La recolección de información durante El trabajo de campo. Se trata de um modo de registro, uma manera de levantar, de capturar datos de La empiria. La toma fotográfica se emplea para El relevamiento sistemático de aspectos o custiones em lãs que otros modos de registro como la transcripción escrita de lo observado resultan insuficientes o



inadecuados. El resultante de lãs tomas, lãs fotos, conformam um corpus de datos que posteriormente deberán ser analizados atendiendo a lãs categorias elaboradas em El marco de La investigación.<sup>28</sup>” (Augustowsky 2007, p. 162)

A fotografia se apresenta como uma forma de descrição e interpretação dos dados, além de ser suporte da narrativa escrita. Segundo Achutti (2006) não é apenas um instrumento de coleta de informações, para o autor ela é a materialização de um olhar. Assim neste estudo a fotografia, será utilizada como suporte da narrativa escrita.

Mas para narrar a rotina dos CMEI's investigados, vou ousar metodologicamente ao utilizar de uma narrativa fotográfica com base no método **fotoetnográfico**. Para isto sigo as orientações de Achutti (apud Biazuz 2006 p. 302) que diz: *“para compor a narrativa fotográfica, não devemos incluir nenhum texto juntamente com as imagens”*.

Assim, segue a seqüência de imagens sobre a rotina pedagógica nos CMEI's:

---

<sup>28</sup> “Um meio para compilar informações durante o trabalho de campo. Se trata de um método de registro, uma maneira de levantar, de capturar dados da pesquisa. A tomada fotográfica se destina para o auxílio sistemático de aspectos ou questões em que outros métodos de registro como a transcrição escrita da observação são insuficientes ou inadequados. O resultados das tomadas, das fotografias, dispõe um corpus de dados que posteriormente deverão ser analisados atendendo as categorias elaboradas na estrutura da pesquisa. (Augustowsky 2007, p. 162)

IMAGEM 2 – Sala de Atividade (7h15min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 3 – Refeitório (8h15min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 4 - As atividades (8h45min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 5 - As atividades (9h10min)



Foto: Palhano, 2008



IMAGEM 6 – Higiene (9h30min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 7 – Almoço (10h30min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 8 – Hora do Sono (11h)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 9 – Hora do Conto ou História (14h)



Foto: Palhano, 2008



IMAGEM 10 – Lanche (14h30min)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 11 – Cantinhos (15h)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 12 – Sopa (16h)



Foto: Palhano, 2008

IMAGEM 13 – Saída (17h)



Foto: Palhano, 2008

Segundo Batista (1998 p. 11) ocorre que nos CMEI's: *“não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina”*. É justamente isso que foi possível constatar nos CMEI's investigados, conforme nos mostra a narrativa fotográfica apresentada. A rotina também é narrada por uma das educadoras:

*“[...] aí levantam, fazem um lanche...aí de tarde a gente faz uma brincadeira, ou leva eles lá para fora, geralmente a gente conta história neste horário. A gente faz as atividades que eles não fazem de manhã, neste horário por que é o horário que a gente tá sozinha [grifo meu], e sozinha para a gente aplicar atividade escrita ou desenho é bem complicado, é por isso que a gente faz as atividades mais livres ou conta história, ou deixa eles contarem... faz uma coisa diferente [...]. Daí as três e meia [grifo meu], quando a D. Benta<sup>29</sup> volta já é sopa, aí eles tomam sopa a gente volta para a sala [...]*”

(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

Conclui-se então que na rotina dos CMEI's investigados não é levado em consideração se a atividade está sendo prazerosa para a criança ou se está sendo significativa, mas sim a garantia de respeitar a pontualidade dos horários pré-estabelecidos pela estrutura da instituição.

Uma vez que a educadora relata que poderia ser mais maleável, é por que ela conceitua a rotina como uma estrutura rígida, e isto é facilmente exemplificado por algumas práticas registradas, como o horário do sono. Com ou sem sono, *“[...] eles dormem até as duas horas [grifo meu]”* (Entrevista Educadora CMEI São Miguel 20/06/2008), e todos levantam ao mesmo tempo, vão ao parque ao mesmo tempo, voltam para sala ao mesmo tempo etc.

*“As educadoras sentem-se incomodadas em não conseguir fazer algo diferente, mas pude perceber hoje (meu primeiro dia no CMEI São Miguel) que a rigidez da rotina imposta principalmente pelos horários de alimentação de certa forma atrapalha o andamento das atividades”* (Anotações das observações. Palhano, 2008)

Não são somente os horários pré-fixados de alimentação que são rígidos, mas os horários para ir ao parque, para ir à sala de vídeo, para fazer uso dos brinquedos de uso comum etc. Desta forma, visualiza-se crianças vivendo em uma realidade muito próxima do modelo de cotidiano da escola dos níveis posteriores e/ou do trabalho do mundo dos adultos.

---

<sup>29</sup> Nome fictício para preservar a identidade do sujeito



Constata-se, que a criança pode estar vivendo em mundo distante do seu, pois o mundo da criança muito pequena

“é constituído pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma estrutura cuja lógica de organização é linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal (Batista 1998 p.15)

Foi justamente esta rotina impessoal e fragmentada que me foi relatada pelas educadoras dos CMEI's de Curitiba.

Assim, justifico a necessidade de ter analisado a rotina dos CMEI's, pois foi possível, por meio desta, verificar o processo de seleção dos brinquedos para as práticas pedagógicas. Destaco que em apenas um, dos três CMEI's investigados, a educadora relatou que o planejamento é flexível e a escolha dos materiais ocorre também pela necessidade das crianças naquele momento em que a atividade está ocorrendo.

*“No dia a gente escolhe de acordo com as atividades do dia [...] a escolha é a partir da necessidade da criança.” (Entrevista Educadora Miriã / CMEI São Gabriel 12/12/08)*

A falta de flexibilidade no planejamento e seleção dos brinquedos para uso na rotina pode vir a ser um problema, especialmente se o brinquedo não condiz com a realidade das crianças ou ainda se for utilizado como um instrumento de controle, com caráter de imposição, mascarado no papel de material didático.

Segundo Uemura (1989) *“essas distorções concorrem para a desvalorização e empobrecimento, cada vez mais acentuados, do desempenho do objeto-brinquedo enquanto material didático”*.

Para a autora (Uemura, 1989) a condição de material didático independe do fato de ter sido idealizado e confeccionado com finalidade pedagógica, desta forma todo brinquedo pode ser material didático.

Mas afinal, quais os critérios utilizados para a escolha deste material didático? No ambiente dos CMEI's eles tornam-se recursos didáticos? Que brinquedos são estes? Quem os selecionam?

Retomando a pesquisa realizada em 2006, onde tive a oportunidade de entrevistar os responsáveis pela compra de materiais nos CMEI's de Curitiba

(Palhano, 2006), foi praticamente unânime a seguinte resposta, a respeito de como era feita a seleção de brinquedos para compra: *“primeiramente que viesse de interesse para as crianças. Não de interesse para os adultos, por que de repente para o adulto é bom, e a opinião dele é fechada, é bom e acabou!”* (Entrevista diretora nº4 19/05/2006 – Palhano, 2006).

No entanto, dois anos mais tarde tenho a oportunidade de entrevistar as educadoras de sala, e as mesmas quando questionadas sobre critérios para seleção de brinquedos a serem utilizados **na semana**, tiveram como critério predominante o que estava previsto no planejamento, na organização da rotina. Em nenhum momento surgiu o interesse das crianças como critério.

As educadoras entrevistadas justificam o uso do brinquedo para momentos isolados, o que mais uma vez retrata a estrutura de uma rotina fragmentada e impessoal.

Para o **horário livre**<sup>30</sup> a educadora relata que

*“geralmente são usados **brinquedos...ou jogos de montar...ou balde de fantasias [...]** E para as atividades direcionadas vai depender do tema que a gente ta trabalhando...entende? Mas...geralmente são tintas...é...riscantes, que são lápis, giz, carvão...o material a gente procura diversificar bastante também”* (Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael, 28/11/08)

---

<sup>30</sup> Espaço de tempo entre atividades fundamentais da rotina. Como exemplo, ocorre sempre entre o horário da entrada em sala e a hora do lanche (Batista, 1998).

# IMAGEM 14 – Atividade Pedagógica (1)



Foto: Palhano, 2008

Uma vez que entendo o brincar como um fazer espontâneo da criança, destaco que este fazer pode estar sob os olhares das educadoras, não com o caráter de controlar as crianças, mas sim de aproveitar este momento de espontaneidade para atuar, se interessante julgar, como *“interferidor”*<sup>31</sup> [...], como *facilitador ao oferecer condições favoráveis e, como acionador, ao criar condições pedagógicas específicas*”. (Uemura, 1988 p. 65)

Ao criar estas condições pedagógicas específicas, o educador proporciona o momento de aprendizagem através da brincadeira, pois *“o brinquedo não pode impor-se na brincadeira sem essa decisão de quem brinca interagir com ele”* (Brougère, 2004b p. 258). Dentro da escola da criança muito pequena nota-se que esta decisão pode surgir tanto da criança quanto do educador, no instante em que age como interferidor buscando momentos de aprendizagem no divertimento infantil.

A educadora Miriã (CMEI São Gabriel) relata sobre a seleção de brinquedos para as atividades de maneira muito semelhante às colocações de Brougère (2004). No entanto destaco que esta é a compreensão de apenas uma das três educadoras investigadas:

<sup>31</sup> “A palavra **interferidor** [grifo meu] , embora não conste no vocabulário ortográfico oficial vigente, tornou-se necessária para o presente trabalho e foi utilizada para significar o sujeito que interfere, que produz interferência.” (Uemura 1988, p. 65)

*“No dia a gente escolhe de acordo com as atividades do dia....se eles ficam muito sentados, opa! Então vamos dar uma atividade de movimento...um brinquedo de movimento para eles se movimentarem...carrinho...ou alguma coisa assim que crie um movimento para eles. Ou vamos fazer um circuito...com bambolês cordas....com escorregador....Ou então agora eles vão ter que brincar com alguma coisa mais sozinhos do que nós sentados ali com eles, por que é hora da troca, nem sempre dá para ficar uma educadora ali com eles. Então vamos dar um brinquedo que eles possam ficar ali montando ou que eles tenham uma maior concentração com aquele brinquedo....a escolha é a partir da necessidade da criança.” (Entrevista Educadora Miriã / CMEI São Gabriel, 12/12/08)*

IMAGEM 15 – Troca



Foto: Palhano, 2008

Para Brougère (2004b) o brinquedo presente na escola da criança com menos de três anos é bem específico por se parecer, em partes, com o brinquedo

encontrado nas famílias. O autor esclarece o porquê deste fato, ao apresentar duas razões que se complementam:

“A primeira é a ausência de objetivo educacional formal. O objetivo é pôr brinquedos e jogos à disposição da criança, sendo a atividade legítima por ela mesma, sem que precisemos encontrar uma finalidade “didática” para ela. Basta considerar que a criança aprende brincando [...] A outra razão é que antes dos três anos, nas famílias, a prescrição da criança é insignificante. [...] A decisão ainda fica por conta dos adultos” (2004b p. 236)

As considerações de Brougère (2004b) referem-se à realidade francesa, onde a maioria das crianças têm em seus lares brinquedos semelhantes aos da escola. No entanto o autor, devido as suas muitas visitas e estudos no Brasil, destaca que essa similitude de brinquedos nos lares e nas escolas não ocorre em países onde os brinquedos não são acessíveis na maioria das escolas, inclusive o autor cita o Brasil (2004b p. 234).

Este fato é citado pela educadora Raquel do CMEI São Rafael

*“A gente senta... a gente brinca, mas se você vier hoje no CMEI, e você der o mesmo brinquedo que a gente viu hoje... ele não vai fazer o que você ensinou para ele. Então essas são as coisas que a gente acha que se perde muito... por que em casa eles não têm essa cultura, entende? Então é um trabalho muito solitário, a gente tenta aqui, a gente ensina aqui. Mas, chega em casa eles vão para rua, eles vão... a realidade deles é muito diferente da que a gente mostra no CMEI, entende?  
Então, o brincar, o brinquedo ele se perde muito aqui no CMEI, eles não conseguem assimilar, por que é diferente. Quando você ensina no CMEI em casa eles vão brincar, por que eles têm os mesmos brinquedos... eles tem as mesmas coisas....aqui não menina! É muito diferente as coisas! A cultura é muito diferente! A gente ensina que não pode bater... que não pode brigar, mas aí eles chegam em casa e vê o pai batendo na mãe....né? Batem nos filhos, aqui a maioria bate, espanca as crianças... é...com cinta, com varas. Tanto que eles, os pais... falam pra gente: Se você quiser eu trago uma varinha pra você bater nele. Então tudo que você ensina aqui... eles chegam em casa e é diferente...”*

*(Entrevista Educadora Raquel / CMEI São Rafael 28/11/2008)*

Estas evidências me impulsionam a apresentar mais uma razão pela qual o brinquedo deve ser pensado para enriquecer as descobertas e as brincadeiras das crianças em função dos objetivos definidos pela equipe pedagógica.

Assim, tão importante quanto selecionar um brinquedo para determinado momento, é a ação da educadora para mediar de uma maneira que a criança consiga explorar ao máximo suas funções, inclusive as inerentes ao planejamento pedagógico.

No entanto,

“Os professores parecem preferir só jogos simples com os quais as crianças podem brincar sozinhas. [...] Parece que os cantos com jogos de construção têm uma função de desencargo, pois permite liberar a professora que, assim, pode ocupar-se de outros grupos” (Brougère, 2004 p.228)

Tudo quanto foi dito, compõe a análise a respeito da compreensão das educadoras dos CMEI's de Curitiba sobre o brinquedo, uma vez que ele está presente na rotina pedagógica e são elas que estabelecem critérios para sua utilização.

## CAPÍTULO 5 - “Está na hora de guardar!”

### - “Ah... mais já? Só mais um pouquinho...”

**Só mais um pouquinho...** é esta a sensação que tenho ao escrever as últimas páginas desta dissertação.

Como uma criança que necessita interromper a brincadeira pela solicitação da mãe ou da educadora e diz: **justo agora que estava ficando mais legal!** É como me sinto tendo que cumprir os prazos, necessários, para a conclusão de um curso de Mestrado. Entretanto, não se trata de um fim. Mas, de uma pausa para “*tomar fôlego novo para os novos caminhos que se descortinam*” (Marques p.119, 2000).

Para **guardar** (concluir) tudo quanto foi investigado destaco alguns pontos relevantes desta **brincadeira** (pesquisa) e deixo outros **brinquedos** (questões) para **amanhã** (novas pesquisas).

O brinquedo, apesar de sua constante presença nos CMEI's, observa-se que é um tema pouco explorado em seus aspectos teórico e prático.

Fala-se muito a seu respeito, mas de acordo com as conclusões desta pesquisa, o objeto ainda está por ser descoberto como recurso didático, como um objeto com finalidade educativa, que se integra com o sujeito (Uemura, 1989) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Desse modo, a busca pela compreensão das educadoras a respeito do brinquedo no CMEI foi uma procura difícil em meio a falas que mesclavam conceitos com funções.

A partir da fala da educadora Miriã, do CMEI São Gabriel, foi possível visualizar que conceito e função realmente se fundem se formos pensar a partir da prática pedagógica.

Para a educadora “*o brinquedo serve para você projetar o seu interior no simbólico*” (Educadora Miriã / CMEI São Gabriel, entrevista 12/12/08), ou seja, a motivação para a atividade vem da criança, mas o que oportuniza esta brincadeira, o simbólico, o faz-de-conta é o brinquedo.

Desta forma, o brinquedo é um objeto que oportuniza ações, não somente por suas características físicas (cor, textura, formato etc), mas pelas diversas possibilidades de brincadeira (atividades), percebidas pela criança, que o objeto (brinquedo) e a educadora (através do planejamento de práticas) podem favorecer.

Nos contextos pesquisados as educadoras, através das entrevistas, relatam que o brinquedo oportuniza as relações de interação social, imaginação, vivência de diferentes experiências, diferentes emoções, conflitos, bem como o desenvolvimento individual de cada criança.

Elas conceituam, a sua maneira, o que é brinquedo, mas não relatam a respeito dos diferentes tipos de brinquedos para cada momento da rotina.

Nota-se que as educadoras compreendem o brinquedo como um material didático para a Educação Infantil e reconhecem para que servem (sua função), mas ainda estão por compreender seu uso como recurso didático, pois não identificam momentos nas práticas pedagógicas onde eles possam ser utilizados para o desenvolvimento destas práticas como auxiliares no processo de apresentação e aprendizagem dos diferentes conteúdos da Educação Infantil .

A meu ver a compreensão por parte das educadoras, a respeito do brinquedo como recurso didático para a prática pedagógica na Educação Infantil, é influenciada por diversos fatores. Inicialmente cito a dificuldade, pelas educadoras, em registrar as práticas para discussão entre pares e procedimentos de avaliação.

Outro fator que dificulta a compreensão é o grande número de crianças por sala de atividades e, conseqüentemente, o número reduzido de materiais e educadoras por criança. Segundo elas, por diversas vezes, esta situação dificulta uma prática de qualidade, pois a quantidade de brinquedos é insuficiente para atender o número de crianças matriculadas.

Um ponto importante a destacar, nestas considerações, é o nível de formação das educadoras.

Dentre as três educadoras investigadas, apenas têm formação de nível superior, e a mesma não é formada em uma área específica para o exercício do magistério, sendo Psicologia. Esta questão torna-se para mim relevante, uma vez que o nível de formação foi o critério escolhido pelas diretoras para indicar a educadora participante da pesquisa.

No entanto, os diferentes níveis de formação não foram a principal causa da ausência de um conceito para o brinquedo por parte das educadoras, especialmente por que elas compreendem a importância do brinquedo no CMEI.

As educadoras descreveram algumas funções de brinquedos específicos, mas estão ainda por entender qual brinquedo utilizar em cada momento da rotina pedagógica na Educação Infantil, o que me leva a refletir sobre a deficiência destes



saberes como conteúdos a serem ministrados nas disciplinas dos cursos de Pedagogia e formação de professores, bem como a relevância deste estudo para apontar novas pesquisas e auxiliar na formação de professores.

Conclui-se que independente dos conceitos apresentados pelas educadoras, o brinquedo enquanto objeto da cultura escolar se funde, dentro dos contextos pesquisados, no papel de material didático, de recurso didático e por vezes de conteúdo das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Assim, finalizo esta pesquisa entendendo que esta temática ainda necessita de estudos e discussões para ser aprofundada. Especialmente pela falta de pesquisas específicas sobre o brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil e conseqüentemente que contribuam para a construção de uma cultura escolar da Educação Infantil. Cultura esta diferente da forma escolarizada em que hoje o brinquedo está inserido no CMEI.

Diante disso, tenho consciência da necessidade de continuar meus estudos nesta temática, bem como espero que a presente pesquisa possa motivar outras investigações que aprofundem e ampliem as questões e conclusões aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fotos e palavras, do campo aos livros**. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/index.htm>, 2007

\_\_\_\_\_. **Cruzando olhares para revelar tendências: Histórias da fotografia por um instantâneo da história**. <http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/index.htm>, 2007

ALEXANDRE, R. e CORDOVIL, R. **Percepção de affordances e desenvolvimento perceptivo de crianças cegas**. Universidade técnica de Lisboa, [????]

ALTMAN, Z. R. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998. p. 153-157

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995

\_\_\_\_\_. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno de pesquisas. A São Paulo (45):66-71, maio 1983

AUGUSTOWSKY, Gabriela. El registro fotográfico em La investigación educativa. **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: NOVEDUC, 2007

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BIAZUS, Paula de Oliveira; ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004. 319p. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 12, n.25 , p.301-306, jan/jun 2006

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BOMTEMPO, E. (org). **A psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella-EDUSP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do EDM**. Comunicações & Debates. São Paulo. FEUSP/EDM.1990.vol.2. nº2. junho/90

**BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf). Acesso em 24 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 24 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 24 ago. 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Questões da Nossa Época. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004b

CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, p. 78-95, jul. 2000.

COUTINHO, Ângela M.S. **Educação Infantil**: espaço de Educação e Cuidado. UFSC, [200-]

\_\_\_\_\_. **Culturas Infantis: Conceitos e Significados no campo da pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil.** Mesa redonda: Educação, Infância e Juventude. Univali,[200-]

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** Curitiba: 2006

DA SILVA, C. C. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil.** São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em psicologia), Universidade de São Paulo

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo.** 2003. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Campinas, SP: FE/Unicamp. 367p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

GARANHANI, M. **A educação Motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba.** Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

\_\_\_\_\_. **INFÂNCIA e Movimento.** Curitiba, 2009. 12 Slides, color.

GARON, D. **O brinquedo e a criança**. Cadernos do EDM. Comunicações & Debates São Paulo: FEUSO/EDM, 1990. Vol.02 nº 02.

\_\_\_\_\_. **Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR**. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998. p. 173-186

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GOMES, Bruno P. **O desenvolvimento de Crianças**. Disponível em : <http://www.e-familynet.com/phpbb/desenvolvimento-das-criancas-dos-2-ao-vt161367.html>. Acesso em: 01/05/2009

GUESSER, A.H. Em tese, vol.1, nº1 , , agosto/ 2003 , p.149-168. **A etnometodologia e a análise da conversação e da fala**. Disponível em [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)

HASSEN, Agra Maria de Nazareth. Metodologia - Etnografia: noções que ajudam o diálogo entre antropologia e educação. (Sem Data, s.d.)

INSTITUTO LIBERTAS. **Fases da Infância**. Disponível em: <http://www.institutolibertas.com.br/conheca-as-fases/fase-1-criancas-de-2-e-3-anos/>. Acesso em: 01/05/2009

IZA, Dijnane Fernanda Vedorvatto. **Quietas e Caladas**: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação infantil. São Carlos, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na Educação**: Considerações Históricas. Série Idéias, São Paulo: FDE , nº7, p.39-45, 1995

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998

\_\_\_\_\_. **Escolarização e socialização (brincadeira) na educação infantil.**

Miniconferência apresentada no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, Ministério de Educação, Cultura e Desporto. 28 de novembro de 1996b.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.**

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.2, p.229-245, jul./dez.2001

LEONTIEV, A . N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar** In: Vigotsky, L.S.; Luria, A. R; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Giral. **Investigação Qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÜDKE, M. & André, A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso.** O princípio da pesquisa. 3ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MICHELET, A. **A Classificação de jogos e brinquedos – classificação da ICCP.** O direito de brincar: a brinquedoteca. 4 ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998. p. 159-172

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: Sulina editora, 1999

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João. A Formação em Contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em**

**Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 01-40.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, F.I.S. e RODRIGUES, S.T. **Affordances:** a relação entre agente e ambiente. Revista ciência e cognição, 2006; vol 09; 120-130

PALHANO, C.N. **Características e Especificidades de brinquedos presentes nos CMEI's de Curitiba –PR.** Monografia de graduação em Educação Física, Curitiba: UFPR, 2006

PIOVESAN, A. e Temporini, E.R. **Pesquisa exploratória:** procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Rev. Saúde Pública, Ago 1995, vol.29, no.4, p.318-325

RATTON, José L. A. de. **Senso comum, linguagem, ação e ordem:** uma introdução à Etnometodologia. Disponível em <http://www.ufpe.br/eso/revista4/ratton.html> , 2007

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Trad. Ernani F. da F. Rosa.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Trad. Patrícia C.R. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

TRIVIÑOS, A . & Molina, N. **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS/Sulina, 1999

UEMURA, E. **O brinquedo e a administração no contexto escolar**. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual, 1999.

\_\_\_\_\_. **O brinquedo e a prática pedagógica**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de trabalho**. Vol.1-10. Curitiba: UFPR, 2000

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico** / Universidade Tuiuti do Paraná. - 2. ed. - Curitiba : UTP, 2006. 98 p.

VOTRE, Sebastião Josué & FIGUQIREDO, Carlos. **Etnometodologia e Educação Física**. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html> 2007

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

ZIRHUT, F. **A compreensão de professores da Educação Infantil sobre o brinquedo no ambiente escolar**. Monografia de Pós-Graduação em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2002.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. Questões da Nossa Época. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005

\_\_\_\_\_. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo



## ANEXO

### ANEXO 1 – Classificação do Sistema ICCP

#### Quadro A - Classificação Psicológica

##### 1. DESENVOLVIMENTO CORPORAL

###### 1. Motricidade Global

- 01. Andar
- 02. Equilíbrio
- 03. Coordenação geral
- 04. Balanceamento

###### 2. Motricidade Fina

- 01. Preensão
- 02. Coordenação
- 03. Consciência
- 04. Controle
- 05. Precisão
- 06. Rapidez
- 07. Habilidade
- 08. Aptidão

###### 3. Experiência Sensorial

- 01. Tátil
- 02. Visual
- 03. Sonora
- 04. Olfativa
- 05. Gustativa
- 06. Sensações

###### 4. Organização espaço-temporal

- 01. Esquema Corporal
- 02. Lateralidade
- 03. Orientação
- 04. Transposição
- 05. Escala
- 06. Registro Temporal
- 07. Cronologia

###### 5. Movimento

- 01. Equilíbrio
- 02. Rapidez
- 03. Força
- 04. Resistência
- 05. Agilidade
- 06. Controle

##### 2. DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

###### 1. Despertar

- 01. Descoberta
- 02. Atenção
- 03. Observação-Escuta
- 04. Registro
- 05. Manipulação

##### 2. Aquisição

- 01. Aprendizado Prático
- 02. Aprendizado Didático
- 03. Cópia
- 04. Repetição
- 05. Imitação
- 06. Concentração

###### 3. Memorização

- 01. Reconhecimento
- 02. Memória Visual
- 03. Memória Verbal

###### 4. Raciocínio

- 01. Reconhecimento
- 02. Combinação
- 03. Experiências
- 04. Dedução
- 05. Comparação
- 06. Atividades Operatórias
- 07. Atividades Lógicas
- 08. Estratégia

###### 5. Simbolização

- 01. Associações
- 02. Linguagem
- 03. Representações Complexas

##### 3. DESENVOLVIMENTO AFETIVO

###### 1. Identificação

- 01. Imitação
- 02. Repetição
- 03. Simulação

###### 2. Auto-afirmação

- 01. Personalidade
- 02. Caráter
- 03. Consciência
- 04. Competência
- 05. Competição
- 06. Equilíbrio
- 07. Reequilíbrio
- 08. Expressão
- 09. Descrição
- 10. Fabulação

###### 3. Sentimentos

- 01. Afeto
- 02. Ternura
- 03. Proteção
- 04. Generosidade
- 05. Agressividade

- 06. Emoções
- 07. Senso Social

##### 4. DESENVOLVIMENTO CRIATIVO

###### 1. Iniciação

- 01. Transformação da Matéria
- 02. Atividades Artesanais
- 03. Trabalhos Manuais
- 04. Atividades Técnicas
- 05. Atividades Artísticas

###### 2. Imaginação

- 01. Sonho
- 02. Fabulação
- 03. Ficção
- 04. Invenção
- 05. Criação

###### 3. Expressão

- 01. Gráfica
- 02. Pictórica
- 03. Musical
- 04. Dramática
- 05. Lingüística

##### 5. DESENVOLVIMENTO SOCIAL

###### 1. Competição

- 01. Ultrapassagem
- 02. Desafio
- 03. Agressividade
- 04. Emulação
- 05. Tática

###### 2. Comunicação

- 01. Trocas
- 02. Expressão
- 03. Colaboração

###### 3. Regras

- 01. Elaboração
- 02. Aplicação
- 03. Paciência
- 04. Respeito

###### 4. Solidariedade

- 01. Apoio
- 02. Associação
- 03. Espírito de equipe

## Quadro B – Classificação prática por família de brinquedos

### 1. BRINQUEDOS PARA A PRIMEIRA IDADE. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES SENSORIO-MOTORAS

- 01 — *Chocalhos, mordedores*
- 03 — *Móviles sonoros ou não* — brinquedos com figuras e formas diversas para colocar suspensos sobre o berço
- 05 — *Brinquedos para berço e cercado* — esferas, figuras enfiadas em cordão para instalar no berço, no carrinho, no cercado
- 07 — *Quadros de atividades* — quadros com peças coloridas, de formas diversas, espelhos inquebráveis, sinos, peças que correm em trilho, janelinhas que se abrem, para colocar no berço
- 09 — *Animais, objetos em borracha* — material macio com ou sem guizo interno
- 11 — *Brinquedos para o banho* — animais, barquinhos, peças flutuantes
- 13 — *Bonecas e bichos Primeira Idade* — bonecas em tecido com roupas fixas, animais em tecido (não pelúcia), sem detalhes que possam ser arrancados
- 15 — *Pelúcias de 20 a 50 cm*
- 17 — *João-bobos sonoros ou não* — bonecos e animais com movimento de vai-e-vem, em plástico rígido ou inflável
- 19 — *Brinquedos para empurrar, puxar, rolar* — com corda para puxar, com haste para empurrar, cavalinhos de pau
- 21 — *Carrinhos de mão, veículos para encher e esvaziar*
- 23 — *Caixas, arcos e baús* — para guardar brinquedos
- 25 — *Bolas, de 8 a 10 cm de diâmetro, cubos em tecido*
- 27 — *Brinquedos para areia e água* — baldes, pазinhas, formas, para brincar na areia e água
- 29 — *Animais e cadeiras de balanço* — cavalinhos, no tamanho da criança, para cavalgar e balançar
- 31 — *Carrinhos para os primeiros passos* — carrinhos com base sólida e alça, para a criança se apoiar ao começar a caminhar
- 33 — *Veículos sem pedais* — tico-ticos, carrinhos sem pedais que se movimentam pelo impulso dos pés da criança no chão
- 35 — *Cubos, formas para empilhar* — peças que pelos seus tamanhos diferentes se encaixam umas nas outras e podem também ser empilhadas umas sobre as outras
- 37 — *Contas, anéis, pirâmides com eixo central* —

peças que são empilhadas enfiando-as em eixos, contas para enfiar em cordão

- 39 — *Caixas de encaixe de formas e cores* — caixas, carrinhos com orifícios de formas geométricas diferentes para receber pecinhas que só passam pelas aberturas correspondentes para cair dentro deles
- 41 — *Bancadas e brinquedos para martelar* — brinquedos imitando bancadas de marceneiro
- 43 — *Brinquedos animados mecânicos* — figuras de animaizinhos de plástico ou metal, bichinhos de pelúcia, com movimentos a pilha ou bateria
- 45 — *Esferas* — esferas transparentes ou com recortes cujo conteúdo é visível externamente
- 47 — *Caixas de música* — brinquedos de pendurar com alça para puxar e pôr em funcionamento o mecanismo musical interno

### 2. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES FÍSICAS

- 01 — *Veículos com pedais, triciclos, patinetes, karts, tico-ticos* — carrinhos imitação do real, com pedais, motos e bicicletas com três rodas, patinetes, karts
- 02 — *Veículos elétricos no tamanho da criança* — carrinhos para a criança dirigir, movidos a bateria ou pilha
- 03 — *Bicicletas* — bicicletas com duas rodas e rodinhas provisórias na roda traseira, bicicletas com duas rodas de aros crescentes
- 05 — *Patins, skates* — brinquedos para o equilíbrio corporal e seus acessórios
- 07 — *Pipas, objetos voadores* — pipas, bumerangues, aviõezinhos simples (com elástico)
- 09 — *Boliches, jogos tipo bocha, jogos de argolas* — boliches de plástico, madeira, argolas para encaixar em um eixo
- 11 — *Bolas, petecas, balões de ar* — bolas plásticas, bolas oficiais, petecas, balões infláveis
- 13 — *Cordas de pular, obstáculos, percursos* — cordas, percurso tipo “amarelinha”
- 15 — *Pingue-pongue, tênis, raquetes de praia, peças para atirar em alvo*
- 16 — *Iô-iôs, piões, bolhas d’água*
- 17 — *Pernas de pau, bambolês, aros para equilibrar com uma haste*
- 19 — *Golfe miniatura, críquete, bilhar, pebolim, futebol de mesa*



- 21 — *Equipamentos esportivos* — redes para bola-ao-cesto, voleibol, estilingues, arco-e-flecha
- 23 — *Equipamentos para playground ao ar livre e internos, tobogãs, balanços* — escorregadores, gangorras, balanços
- 25 — *Barcos, bóias, colchões infláveis, pranchas, flutuadores*

### 3. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES INTELECTUAIS

- 01 — *Puzzles fáceis* (de 40 a 150 peças)
- 03 — *Baby puzzles e encaixes planos* — quebra-cabeças até 40 peças e encaixes de peças em bandejas
- 05 — *Puzzles com mais de 150 peças*
- 07 — *Brinquedos com peças para girar e parafusar*
- 09 — *Brinquedos de construção por superposição de peças ou alinhamento lado a lado* — blocos de construção simples
- 11 — *Brinquedos de construção por encaixe de peças* — blocos de construção com detalhes modulados para encaixar
- 13 — *Brinquedos de mecânica simples* — planos inclinados por onde descem bolas, brinquedos em que água e areia fazem mover as pás de um moinho
- 15 — *Brinquedos que representam modelos técnicos* — brinquedos que demonstram leis físicas elementares
- 17 — *Caixas de experiência, caixas científicas* — caixas de química, corpo humano em detalhes, caixas de materiais orgânicos, cristais, herbários, microscópios, habitats
- 19 — *Brinquedos e jogos de perguntas e respostas, enciclopédicos* — relógios, blocos de letras e números, jogos de alfabetização, brinquedos do tipo resposta mágica (ímã)
- 21 — *Brinquedos, jogos de observação e reflexão* — lotos, dominós, jogos de memória, solitários do tipo “resta um”
- 23 — *Brinquedos didáticos* — blocos lógicos, noções de frações, noções de quantidade, tamanho, forma
- 25 — *Brinquedos e jogos lógicos e matemáticos* — jogos com parcamento lógico, seqüências temporais, jogos com operações matemáticas
- 27 — *Jogos informáticos* — jogos por computador: xadrez eletrônico, perguntas e respostas, línguas estrangeiras

### 4. BRINQUEDOS QUE REPRODUZEM O MUNDO TÉCNICO

- 01 — *Walkie-talkies, telefones, meios de comunicação* — com funcionamento real

- 03 — *Aparelhos audiovisuais com função real* — rádios, toca-discos, karaokês, walkman, microfones
- 05 — *Fogões, aparelhos eletrodomésticos reduzidos, com função imitando o real* — máquina de costura, ferro de passar, liquidificadores, batedeira
- 07 — *Veículos miniatura, reprodução em escala* — autos, motos, caminhões
- 09 — *Veículos mecânicos e elétricos* — carrinhos, caminhões, aviões, barcos, movidos a fricção, pilha
- 11 — *Veículos tele e radiocomandados* — carrinhos, caminhões, aviões, barcos movidos por controle remoto
- 12 — *Veículos a energia solar*
- 13 — *Guindastes e máquinas simples, mecânicos ou elétricos* — caminhões basculantes, gruas, movidos a pilha, a fricção ou simples
- 15 — *Pistas para autos, trens elétricos, acessórios* — autoramas, circuitos sofisticados
- 17 — *Veículos e máquinas simples* — autos, caminhões, aviões, barcos de formas simples, leves, de plástico ou madeira
- 19 — *Brinquedos, objetos transformáveis* — brinquedos representando figuras cujas partes ao serem movimentadas passam a representar outros objetos
- 21 — *Robôs*

### 5. BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

- 01 — *Pelúcia com mais de 50 cm*
- 02 — *Bonecos, personagens imagináveis, zoomorfos* — bonecos que representam figuras de ficção do tipo tartarugas Ninja, dragões com aparência humana
- 03 — *Bonecas para vestir (não manequim)* — todas as bonecas com cabelo, olhos móveis, braços e pernas articuladas, atividades animadas como choro, fazer xixi, rir, falar
- 05 — *Acessórios para bonecas* — roupas, bijuterias, maquiagem, chapéus
- 07 — *Carrinhos, berços, móveis para boneca*
- 09 — *Louças, panelinhas*
- 11 — *Fogões, aparelhos domésticos, móveis no tamanho da criança*
- 13 — *Aparelhos audiovisuais de imitação, telefones-baby* — aparelhos imitando rádios, tv, cassetes, telefones de plástico, relógios
- 15 — *Miniaturas de figuras simples* — animais, personagens de plástico de tamanho reduzido para brincar de zoológico, faroeste, soldadinhos de chumbo
- 17 — *Personagens articulados e acessórios* — heróis,



- personagens com membros articulados, cabeça móvel, para simular histórias de ficção, de batalhas
- 19 — *Veículos e objetos de simulação, quadros de bordo* — veículos e volantes imitando atividades de direção de carros, barcos, navos
- 21 — *Cartelas com objetos de imitação de personagens de lenda, fantasias* — espadas, capacetes, máscaras, fantasias no tamanho da criança
- 23 — *Cartelas com objetos de imitação de atividades domésticas, de profissões* — apetrechos para limpeza da casa, ferramentas de marceneiro, mecânico, instrumentos de médicos, enfermeiros, capacetes de polícia, revólveres
- 25 — *Acessórios de beleza para crianças* — materiais para maquiagem, bijuterias, sapatos de salto, bolsinhas
- 27 — *Brinquedos de profissões* — barracas de feira, loja, posto de correio, no tamanho da criança
- 29 — *Cabanas, tendas, fortes, ranchos*
- 31 — *Cidades, fazendas, zoológicos, arcas de Noé* — bloquinhos imitando imóveis de uma cidade, casas e componentes de uma fazenda, do zoológico
- 33 — *Edifícios públicos* — brinquedos representando sala de aula, estação de trem, banco, correio, hospital
- 35 — *Estacionamentos, postos de gasolina, circuitos simples* — bomba de gasolina, postos com carrinhos e detalhes, sinais de trânsito, circuitos para carrinhos e trenzinhos com funções simplificadas, em madeira ou plástico
- 37 — *Tapetes de jogo, universo* — tapetes com circuitos, imitação de cidades com ruas para brincar no chão, universo de personagens com seus acessórios
- 39 — *Casa de bonecas e acessórios* — casas com compartimentos, móveis na proporção, imitando cozinha, dormitório, sala de jantar
- 41 — *Bonecas manequim e acessórios* — bonecas articuladas com cabelo e detalhes anatômicos e seus acessórios de moda e complementos de suas atividades, móveis, objetos pessoais, equipamentos esportivos
- 43 — *Bonecas leves vestidas* — Bonecas plásticas ou de tecido, com olhos fixos, cabelos no próprio plástico ou de lã, roupas simples
- 45 — *Bebês* — bonecos imitando bebês, podendo ser banhados, sem cabelos, olhos pintados

## 6. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES CRIATIVAS

- 01 — *Mosaicos* — peças geométricas ou pinos, em madeira ou plástico, coloridos, para formar figuras
- 03 — *Carimbos para impressão, letras e máquinas de imprensa*
- 05 — *Adesivos, materiais de colagem* — adesivos de papel ou plásticos coloridos ou ilustrados para formar cenas ou figuras, peças com ímãs para formar cenários
- 07 — *Tapeçaria em tear, tapeçaria bordada com agulha, trabalhos de costura, bordados, tecelagem*
- 09 — *Trabalhos de furar, enfiar, amarrar, trançar, recortar*
- 11 — *Gravuras e metal trabalhado em baixo e alto relevo*
- 13 — *Trabalhos em barro, cerâmica*
- 15 — *Dobraduras* — origami
- 17 — *Maquetes, modelos técnicos* — aviões em madeira balsa, carros com partes para montar
- 19 — *Caixas de pintura sobre tecido, pintura a dedo* — caixas com cenas para pintar com lápis de cor, aquarela, serigrafia
- 21 — *Jogos de desenho, quadros-negros* — brinquedos com tela para desenhar e apagar, brinquedos para reproduzir (pantógrafo) e imitação de fotocópia
- 23 — *Modelagem (manual), moldagem (com moldes)* — massa de modelar, peças em gesso para moldar, utensílios para trabalhar com massa de modelagem
- 25 — *Brinquedos musicais* — pianos, violões, tambores, pandeiros
- 27 — *Música eletrônica* — teclados eletrônicos, guitarras, baterias eletrônicas
- 29 — *Marionetes, fantoches, teatrinhos*

## 7. BRINQUEDOS PARA RELAÇÕES SOCIAIS

- 01 — *Jogos de carta, jogos de famílias* — jogos de cartas comuns, baralhos de famílias (quartetos), mico-preto
- 03 — *Jogos de sociedade para família* — jogos para vários participantes, com regras pré-fixadas
- 05 — *Jogos de sorte* — jogos com dados, jogos tipo bingo
- 07 — *Jogos de percurso* — jogos de tabuleiro com percurso a ser percorrido através da indicação por sorteio de dados
- 09 — *Jogos de sociedade para crianças pequenas* — jogos para vários participantes envolvendo grau simples de dificuldade

- |   |  |
|---|--|
| <p>11 — <i>Jogos de habilidade e destreza</i> — jogos com peças para equilibrar, pegar rapidamente, jogos exigindo rapidez nos reflexos</p> <p>13 — <i>Jogos de habilidade e destreza eletrônicos</i> — videogames</p> <p>15 — <i>Jogos de estratégia e reflexão</i> — xadrez, damas, gamão, trilha, xadrez chinês</p> <p>17 — <i>Jogos de simulação, jogos de interpretação</i> — jogos em que são sugeridos, por exemplo, detalhes de uma determinada cidade e em que os participantes devem, analisando diversas situações, decidir onde construir</p> | <p>um banco, uma farmácia, um cinema, um campo de futebol</p> <p>19 — <i>Jogos enciclopédicos, de conhecimentos</i> — jogos que envolvem o conhecimento de temas variados</p> <p>21 — <i>Jogos de números e letras</i> — jogos de palavras cruzadas, jogos de descoberta de palavras ocultas, jogos de descoberta de números ocultos</p> <p>23 — <i>Jogos de mágica</i></p> <p>25 — <i>Coleções de jogos</i> — caixas com jogos variados</p> |
|---|--|



## ANEXO 2 – Classificação do Sistema ESAR

### Quadro A – Banco de palavras-chaves ou descritores do sistema ESAR

#### FACETA A

##### ATIVIDADES LÚDICAS

#### 1. Jogo do exercício

01. Jogo sensorial sonoro
02. Jogo sensorial visual
03. Jogo sensorial tátil
04. Jogo sensorial olfativo
05. Jogo sensorial gustativo
06. Jogo motor
07. Jogo de manipulação

#### 2. Jogo simbólico

01. Jogo de faz-de-conta
02. Jogo de papéis
03. Jogo de representação

#### 3. Jogo de acoplagem

01. Jogo de construção
02. Jogo de ordenação
03. Jogo de montagem mecânica
04. Jogo de montagem eletro-mecânica
05. Jogo de montagem eletrônica
06. Jogo de acoplagem científica
07. Jogo de acoplagem artística

#### 4. Jogo de regras simples

01. Jogo de loto
02. Jogo de dominó
03. Jogo de sequência
04. Jogo de circuito
05. Jogo de destreza
06. Jogo esportivo elementar
07. Jogo de estratégia elementar
08. Jogo de sorte

09. Jogo elementar de pergunta-resposta
10. Jogo de vocabulário
11. Jogo de matemática
12. Jogo de teatro

#### 5. Jogo de regras complexas

01. Jogo de reflexão
02. Jogo esportivo complexo
03. Jogo de estratégia complexa
04. Jogo de sorte
05. Jogo complexo de pergunta-resposta
06. Jogo de vocabulário complexo
07. Jogo de análise matemática
08. Jogo de acoplagem complexa
09. Jogo de representação complexa
10. Jogo de cena

#### FACETA B

##### CONDUTAS COGNITIVAS

#### 1. Conduta sensório-motora

01. Repetição
02. Reconhecimento
03. Generalização sensório-motora
04. Raciocínio prático

#### 2. Conduta simbólica

01. Evocação simbólica
02. Ligação imagem-palavra
03. Expressão verbal
04. Pensamento representativo

#### 3. Conduta intuitiva

01. Triagem
02. Emparelhamento
03. Diferenciação de cores
04. Diferenciação de dimensões
05. Diferenciação de formas
06. Diferenciação de texturas
07. Diferenciação temporal
08. Diferenciação espacial
09. Associação de idéias
10. Raciocínio intuitivo

#### 4. Conduta operatória concreta

01. Classificação
02. Seriação
03. Correspondência
04. Relação imagem-palavra
05. Numeração
06. Operações numéricas
07. Conservação de quantidades físicas
08. Relações espaciais
09. Relações temporais
10. Coordenação simples
11. Raciocínio concreto

#### 5. Conduta operatória formal

01. Raciocínio hipotético
02. Raciocínio dedutivo
03. Raciocínio indutivo
04. Raciocínio combinatório
05. Sistema de representações complexas
06. Sistema de coordenadas complexas

#### FACETA C

##### HABILIDADES FUNCIONAIS

#### 1. Exploração

01. Percepção visual
02. Percepção auditiva
03. Percepção tátil
04. Percepção gustativa
05. Percepção olfativa
06. Referenciação visual
07. Referenciação auditiva
08. Preensão
09. Deslocamento
10. Movimento dinâmico no espaço

## **2. Imitação**

01. Reprodução de ações
02. Reprodução de objetos
03. Reprodução de acontecimentos
04. Reprodução de papéis
05. Reprodução de modelos
06. Reprodução de palavras
07. Reprodução de sons
08. Aplicação de regras
09. Atenção visual
10. Atenção auditiva
11. Discriminação visual
12. Discriminação auditiva
13. Discriminação tátil
14. Discriminação gustativa
15. Discriminação olfativa
16. Memória visual
17. Memória auditiva
18. Memória tátil
19. Memória gustativa
20. Memória olfativa
21. Coordenação olho-mão
22. Coordenação olho-pé
23. Orientação espacial
24. Orientação temporal
25. Organização espacial
26. Organização temporal

## **3. Performance**

01. Acuidade visual
02. Acuidade auditiva
03. Destreza
04. Leveza
05. Agilidade
06. Resistência
07. Força
08. Rapidez
09. Precisão
10. Paciência

11. Concentração
12. Memória lógica

## **4. Criação**

01. Criatividade de expressão
02. Criatividade produtiva
03. Criatividade inventiva

## **FACETA D**

### **ATIVIDADES SOCIAIS**

#### **1. Atividade individual**

01. Atividade solitária
02. Atividade paralela

#### **2. Participação coletiva**

01. Atividade associativa
02. Atividade competitiva
03. Atividade cooperativa

#### **3. Participação variável**

01. Atividade solitária ou paralela
02. Atividade solitária ou associativa
03. Atividade solitária ou competitiva
04. Atividade cooperativa

## **FACETA E**

### **HABILIDADES DE LINGUAGEM**

#### **1. Linguagem receptiva oral**

01. Discriminação verbal
02. Emparelhamento verbal
03. Decodificação verbal

#### **2. Linguagem produtiva oral**

01. Expressão pré-verbal
02. Reprodução verbal de sons
03. Nomeação verbal
04. Sequência verbal
05. Expressão verbal
06. Memória fonética
07. Memória semântica
08. Memória léxica
09. Consciência da linguagem
10. Reflexão sobre a língua

#### **3. Linguagem receptiva**

## **escrita**

01. Discriminação de letras
02. Correspondência letra-som
03. Decodificação silábica
04. Decodificação de palavras
05. Decodificação de frases
06. Decodificação de mensagens

## **4. Linguagem produtiva escrita**

01. Memória ortográfica
02. Memória gráfica
03. Memória gramatical
04. Memória sintática
05. Expressão escrita

## **FACETA F**

### **CONDUTAS AFETIVAS**

#### **1. Confiança**

01. Não diferenciação
02. Sorriso como resposta social
03. Apego a um objeto transicional
04. Angústia face ao desconhecido

#### **2. Autonomia**

01. Consciência do não
02. Consciência do corpo
03. Reconhecimento de si próprio

#### **3. Iniciativa**

01. Diferenciação dos sexos
02. Identificação paterna
03. Aprendizagem dos papéis sociais

#### **4. Trabalho**

01. Curiosidade intelectual
02. Reconhecimento social
03. Identificação extrafamiliar

#### **5. Identidade**

01. Busca da personalidade
02. Aprendizagem das formas de organização social



## Quadro B- Classificação por famílias de brinquedos segundo as facetas do Quadro A

### 1. Jogo de exercício

01. *Jogo sensorial sonoro* — caixinhas de música, brinquedos sonoros, piões com som etc.
02. *Jogo sensorial visual* — móveis, caleidoscópios etc.
03. *Jogo sensorial tátil* — objetos para apalpar, tocar, pressionar etc.
04. *Jogo sensorial olfativo* — lápis de cor com odores característicos etc.
05. *Jogo sensorial gustativo* — acessórios para cozinhar, caixinhas de sabores etc.
06. *Jogo motor* — objetos rolantes, peneiras, pernas de pau etc.
07. *Jogo de manipulação* — brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar etc.

### 2. Jogo simbólico

01. *Jogo do faz-de-conta* — pequenas personagens articuladas, veículos e edifícios miniatura, acessórios da vida adulta, bonecas e seus acessórios etc.
02. *Jogo de papéis* — marionetes, acessórios para disfarce, roupas etc.
03. *Jogo de representação* — telas mágicas, personagens em feltro, material de desenho, impressão, pintura etc.

### 3. Jogo de acoplagem

01. *Jogo de construção* — peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogo etc.
02. *Jogo de ordenação* — *puzzles*, encaixes, abotoamentos, mosaicos, acoplamentos lineares etc.
03. *Jogo de montagem mecânica* — acoplagem de peças postas em movimento por meio de corda, molas etc.
04. *Jogo de montagem eletromecânica* — acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de pilhas etc.
05. *Jogo de montagem eletrônica* — acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de circuitos eletrônicos etc.
06. *Jogo de acoplagem científica* — acoplagem de elementos de experiência de caráter científico-química, física, biologia, ciências naturais etc.
07. *Jogo de acoplagem artística* — instrumentos de jogo como tesouras, materiais de modelagem, colagem, escultura etc.

### 4. Jogo de regras simples

01. *Jogo de loto* — caixas de jogos com imagens

para associar a um quadro de fundo, segundo regras precisas.

02. *Jogo do dominó* — série de cartões ou plaquetas com diferentes e várias imagens (duas por cartão ou placa) para associar duas a duas e seguidas umas às outras, segundo regras bem precisas.
03. *Jogo de sequência* — série de imagens para pôr em ordem segundo regras precisas.
04. *Jogo de circuito* — jogos de percursos e deslocamentos segundo regras e direções precisas.
05. *Jogo de destreza* — labirintos, jogos de pontaria, jogos de precisão etc.
06. *Jogo esportivo elementar* — voleibol, críquet, jogo do lenço etc.
07. *Jogo de estratégia elementar* — batalha naval, damas, jogo do ludo etc.
08. *Jogo de sorte* — jogos dos dados, alguns jogos de cartas etc.
09. *Jogo elementar de pergunta-resposta* — jogo questionário, “quizz”, “eléctro”, “trivial pursuit” etc.
10. *Jogo de vocabulário* — jogo de leitura, de letras, palavras cruzadas simples etc.
11. *Jogo de matemática* — jogo de cálculo, jogo de números, jogo de conjuntos etc.
12. *Jogo de teatro* — jogo de papéis, cenários etc. submetidos a regras de execução.

### 5. Jogo de regras complexas

01. *Jogo de reflexão* — xadrez, gamão etc.
02. *Jogo esportivo complexo* — futebol, pólo, hóquei etc.
03. *Jogo de estratégia complexa* — “master-mind” complexo etc.
04. *Jogo de sorte* — roleta, jogo de cassino etc.
05. *Jogo complexo de pergunta-resposta* — “super-quizz”, anagramas etc.
06. *Jogo de vocabulário complexo* — palavras cruzadas cúbicas, mensagens codificadas, enigmas etc.
07. *Jogo de análise matemática* — jogo de “Q.I.”, cubo mágico (de Rubik) etc.
08. *Jogo de acoplagem complexa* — jogos de construção eletrônica submetidos a regras muito complexas, maquetes em escala, modelos científicos complexos etc.
09. *Jogo de representação complexa* — desenhos eletrônicos programados, planos e diagramas complexos etc.
10. *Jogo de cena*: jogo de teatro com cenários, roupas, acessórios e papéis submetidos a regras de execução complexas etc.



**ANEXO 3 – Apresentação da intenção de pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

A Coordenação do Departamento de Educação Infantil  
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba

Curitiba, 11 de outubro de 2007

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestrandia **Nathália Crescêncio Palhano** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação) *“Amanhã é dia de brinquedo! A da fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba”*.

O trabalho envolve entrevistas com as educadoras/professoras de crianças com três anos de idades dos CMEI’s, observações e fotografias da rotina das professoras entrevistadas. Portanto solicito a autorização e colaboração desta secretaria para a realização da pesquisa por meio de encaminhamento aos CMEI’s que serão pesquisados.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone 41-91143358 ou pelo endereço eletrônico [marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani  
Orientadora da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA - CULTURA ESCOLA E ENSINO

**Mestranda** - Nathália Crescêncio Palhano

[nedf.ufpr@gmail.com](mailto:nedf.ufpr@gmail.com)

**Orientadora** - Prof<sup>a</sup> Dra. Marynelma Camargo Garanhani

[marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

## 1 - INTENÇÃO DE PESQUISA

**“Amanhã é dia de brinquedo! A fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba”**

## 2 - INTRODUÇÃO

Apresento o texto a seguir com o objetivo de propor uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Educação Infantil, para a realização da pesquisa intitulada *“Amanhã é dia de brinquedo! A fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba”*, bem como esclarecer os possíveis encaminhamentos teóricos-metodológicos da referida pesquisa.

## 3 - A PROPOSTA DE PESQUISA

Após o término da pesquisa realizada para a conclusão do curso de graduação intitulada *“Características e especificidades dos brinquedos presentes nos CMEI’s de Curitiba-PR”* (PALHANO, 2006), foi possível perceber após análise dos dados que a conclusão não era conclusiva, ou seja, após a coleta dos dados por meio de aproximadamente mil tomadas fotográficas e dez entrevistas algumas questões ficaram por ser compreendidas.

A referida pesquisa apresentou-nos quais brinquedos a criança de zero a seis anos, assistida pela Prefeitura Municipal de Curitiba têm acesso, por meio de um levantamento de tipos de brinquedos, bem como qual a compreensão, das responsáveis pela compra destes objetos, sobre o uso destes objetos nos CMEI's.

Naquele momento foi possível organizar e especificar quais os brinquedos estavam presentes nos CMEI's e com que intenção eles estavam naqueles locais. Neste momento, busca-se compreender como acontecem as práticas com este objeto? Como as professoras planejam tais práticas? Como o brinquedo está inserido no contexto do CMEI e na sua rotina? Como acontece a relação brinquedo, professor, criança? Isto é comum em todos os CMEI's? Não!? Por quê?

Devido às especificidades de uma pesquisa para conclusão de um curso de graduação, estas questões ficaram por serem respondidas e nesta aspiração que proponho uma continuidade do estudo.

Pretendo também atender à solicitações deste departamento, que ao entrar em contato com os dados e conclusões da pesquisa referida, questionou-me a respeito de assuntos não investigados, os quais pretendo abordar na proposta de pesquisa para obtenção do grau de mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Desta forma a presente pesquisa intitulada *“Amanhã é dia de brinquedo! A fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba”* busca analisar como professoras de Centros Municipais de Educação Infantil–CMEI's de Curitiba compreendem a utilização do brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil.

Optei neste estudo em investigar professoras que trabalham com criança de três anos de idade, por ser esta a fase onde a criança descobre o mundo e explora com autonomia o espaço, devido às condições de movimento que ela adquire.

A justificativa de estar investigando este tema se faz pela compreensão de que o brinquedo - enquanto elemento da cultura infantil -, e o movimento - enquanto linguagem - estão presentes na criança pequena e são ferramentas necessárias a construção de saberes na Educação Infantil. Estas considerações se apóiam na compreensão de que, o que torna o brinquedo elemento da cultura infantil são práticas proporcionadas à criança. Portanto, como se compreende a utilização do brinquedo na rotina pedagógica do CMEI?

#### 4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Será feito uso da etnometodologia compreendendo ser um tipo de pesquisa qualitativa que estuda como “os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca” (ANDRÉ, 1995).

No caso desta pesquisa tenho a intenção de focar a compreensão das professoras de crianças de três anos de idade da Rede Municipal de Educação de Curitiba – CMEI's investigados – sobre o uso do brinquedo nas atividades da rotina pedagógica.

Característico de pesquisas que utilizam a etnometodologia como campo de investigação esta investigação fará uso da fala nas conversas das professoras, em sua rotina pedagógica, e de entrevista para analisar como professoras de Centros Municipais de Educação Infantil–CMEI's de Curitiba compreendem a utilização do brinquedo na rotina pedagógica da Educação Infantil.

Através da leitura de estudos sobre fotoetnografia, que consiste em uma narrativa fotográfica autônoma do texto (Achutti, 1997), surgiu a proposta de utilizar a fotografia como suporte da narrativa de análise da fala das professoras, especialmente pelo fato de tornar a leitura mais atrativa e de fácil entendimento.

A proposta é que imagem e narrativa escrita sejam aliadas para uma melhor compreensão de como o objeto-brinquedo está sendo utilizado na rotina pedagógica dos CMEI's. Pretende-se realizar tomadas fotográficas ao longo da estada no CMEI, nos momentos da rotina em que o objeto-brinquedo se encontra. Estas imagens serão utilizadas como suporte da fala das professoras ao longo da narrativa escrita de análise da referida pesquisa.

As definições metodológicas serão realizadas de acordo com a experiência advinda de um estudo piloto que se propõe na segunda quinzena de outubro de 2007. A proposta é permanecer no CMEI por um período de cinco dias consecutivos, acompanhando uma professora, e durante todos os dias realizar tomadas fotográficas, previamente autorizadas pelos pais das crianças e pela direção do CMEI. Serão realizados também registros informais de conversas da professora com a pesquisadora, bem como da professora com os demais sujeitos escolares<sup>32</sup> inseridos na rotina pedagógica.

---

<sup>32</sup> O termo sujeitos escolares refere-se a todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar. (alunos, professores, serventes, guarda, direção, etc)

Para completar a recolha dos dados, no último dia no CMEI, será realizada uma entrevista semi-estruturada com questões sobre o tema em investigação. Esta postura de deixar a entrevista para o último dia no campo, é sugerida por autores (ANDRÉ, 1995; GUESSER, 2003 ; VOTRE, 2007) da etnometodologia por ter neste tempo estabelecido uma relação de confiança do sujeito investigado com o pesquisador.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo R. Fotoetnografia In:\_\_\_\_\_ *Fotoetenografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editorial Tomo, P. 93-118, 2004

\_\_\_\_\_. Fotos e palavras, do campo aos livros. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/index.htm>, 2007

\_\_\_\_\_. Cruzando olhares para revelar tendências: Histórias da fotografia por um instantâneo da história. <http://www6.ufrgs.br/fotoetnografia/index.htm> ,2007

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995

GUESSER, A.H. Em tese, vol.1, nº1 , , agosto/ 2003 , p.149-168. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. Disponível em [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)

PALHANO, C.N. Características e Especificidades de brinquedos presentes nos CMEI's de Curitiba –PR. Monografia de graduação em Educação Física, Curitiba: UFPR, 2006

RATTON, José L. A. de. Senso comum, linguagem, ação e ordem: uma introdução à Etnometodologia. Disponível em <http://www.ufpe.br/eso/revista4/ratton.html> , 2007

VOTRE, Sebastião Josué & FIGUQIREDO, Carlos. Etnometodlogia e Educação Física. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>, 2007

**ANEXO 4 – Autorização da pesquisa pelo Departamento de Educação Infantil**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autoriza a realização da pesquisa *“Amanhã é dia de brinquedo! A fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba”*, a ser realizada pela Mestranda Nathália Crescêncio Palhano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Marynelma Camargo Garanhani. A Mestranda está autorizada a freqüentar os Centros Municipais de Educação Infantil para a realização de coleta de dados, bem como as instituições estão autorizadas a fornecer os dados que forem solicitados. Informo-lhes que a pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba,                      de Outubro de 2007

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO 5 - Consentimento Informado**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_  
educadora/professora do CMEI \_\_\_\_\_, autorizo a realização de observações do meu trabalho, incluindo fotografias e anotações, na sala de atividades do CMEI e nos espaços em que forem realizadas as práticas da rotina do CMEI.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão usados como elementos de análise para a pesquisa sobre as práticas pedagógicas na rotina dos CMEI's de Curitiba, realizada pela mestrandia Nathália Crescêncio Palhano, assim como podem vir a ser usados, divulgados e publicados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação dos relatórios de publicações.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

\_\_\_\_\_  
Educadora/professora

\_\_\_\_\_  
Visto da Pedagoga do CMEI

**ANEXO 6 - Autorização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a presença de meu (minha) filho (a) nas fotografias para a realização da pesquisa *“Amanhã é dia de brinquedo! A fala de professoras da criança bem pequena sobre a utilização do objeto-brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba”* coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani da Universidade Federal do Paraná para fins de estudo das educadoras e da pesquisadora Nathália Crescêncio Palhano.

Tenho conhecimento que as fotografias serão utilizadas unicamente com a finalidade de promover o conhecimento sobre a educação de crianças de 3 anos de idade por parte de educadores de CMEI’s, alunos e professores da Universidade Federal do Paraná. Serão, portanto, incluídas em materiais a serem divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

---

Assinatura e RG do Responsável